

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**La evaluación del proyecto de centro en educación
tecnológica como herramienta del cambio escolar:**

**Estudio de caso en un centro público de Montevideo
durante la pandemia de COVID-19**

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

Victoria Elizabeth Sequeira De Furia - 184148

Docente orientadora: Dra. Mariela Questa-Tortero

2022

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Victoria Elizabeth Sequeira De Furia, declaro que el presente trabajo es de mí autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones pertinentes.
- 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.



Victoria Sequeira

Montevideo, 28 de abril de 2022

*“La actitud es una pequeña cosa
que marca una gran diferencia”*

Winston Churchill

RESUMEN

El presente trabajo analiza la debilidad en la evaluación del proyecto de centro en una organización educativa pública de primer ciclo del departamento de Montevideo.

El enfoque del estudio fue cualitativo -a partir de la estrategia metodológica estudio de caso- para profundizar en la realidad educativa del centro.

Las técnicas utilizadas en la recolección de datos consistieron en: dos análisis de documento, tres entrevistas exploratorias, dos entrevistas semiestructuradas y una encuesta. Los datos recabados posibilitaron conocer los factores causantes de la problemática principal que se explica por el empleo de un instrumento de evaluación descontextualizado para la pandemia de COVID-19, los desajustes en la gestión del centro por la alteración de la planificación y la supervivencia de un paradigma de planificación y evaluación normativo.

En base a los hallazgos de la etapa diagnóstica se acordaron líneas de acción para el diseño y el desarrollo de un plan de mejora que consistiera en: potenciar los recursos del centro para fortalecer el trabajo en equipo, los roles y las responsabilidades compartidas, diseñar un instrumento de evaluación interno contextualizado para la revisión del proyecto de centro y la organización de las coordinaciones destinadas a esa fase del ciclo de vida del proyecto.

Este informe recoge todo el proceso investigativo realizado en el centro de estudio entre los meses de mayo a noviembre de 2021.

Palabras claves: proyecto educativo de centro, aprendizaje profundo, competencias y habilidades, evaluación, cambio escolar.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 12 |
| SECCIÓN I MARCO TEÓRICO..... | 13 |
| CAPÍTULO 1. PROYECTO DE CENTRO | 15 |
| 1.1 Antecedentes y definición de proyecto de centro | 15 |
| 1.2 Componentes conceptuales del proyecto de centro | 16 |
| 1.3 Ciclo del proyecto de centro | 19 |
| 1.4 Componentes en la elaboración del proyecto de centro..... | 21 |
| 1.5 La adjudicación y asunción de roles del proyecto de centro..... | 22 |
| CAPÍTULO 2. TRABAJO EN EQUIPO PARA EL PARADIGMA DEL SIGLO XXI | 24 |
| 2.1 El trabajo en equipo para el éxito del proyecto de centro | 24 |
| 2.2 La gestión y el liderazgo escolar en el proyecto de centro | 25 |
| 2.3 Paradigma educativo del siglo XXI | 27 |
| 2.4 Competencias y habilidades | 28 |
| 2.5 Aprendizaje profundo..... | 29 |
| 2.6 Ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología | 30 |
| CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO | 32 |
| 3.1 La evaluación escolar del proyecto de centro | 32 |
| 3.2 Actores evaluadores | 33 |
| 3.3 Modelo de evaluación | 33 |
| 3.4 Tipos de evaluación..... | 34 |
| 3.5 Indicadores educativos | 35 |
| 3.6 Instrumentos de evaluación..... | 36 |
| 3.7 Gestión y sistematización de los resultados de la evaluación | 37 |
| 3.8 Difusión de los resultados obtenidos de la evaluación..... | 37 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 4. APRENDIZAJE Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL PARA EL CAMBIO ESCOLAR..... | 39 |
| 4.1 La creación y gestión del conocimiento para el aprendizaje organizacional .. | 39 |
| 4.2 Desarrollo organizacional | 40 |
| 4.3 El rol del asesor para el diagnóstico y plan de mejora organizacional | 42 |
| 4.4 Cambio escolar con base en la evaluación del proyecto de centro | 44 |
| 4.5 La evaluación del proyecto de centro en el contexto de la pandemia de COVID-19..... | 45 |
| SECCIÓN II MARCO CONTEXTUAL..... | 47 |
| CAPÍTULO 5. EL CENTRO ESCOLAR Y SU CONTEXTO..... | 49 |
| 5.1 El sistema educativo uruguayo: marco normativo y contexto | 49 |
| 5.2 Centro educativo público | 53 |
| 5.3 Presentación del centro educativo investigado | 55 |
| 5.4 Características edilicias..... | 55 |
| 5.5 Características de la propuesta pedagógica..... | 55 |
| 5.6 Características del estudiantado | 56 |
| 5.7 El equipo de trabajo | 57 |
| 5.8 Identificación de la demanda | 59 |
| SECCIÓN III MARCO APLICATIVO | 61 |
| CAPÍTULO 6. ENCUADRE METODOLÓGICO | 62 |
| 6.1 Enfoque de investigación cualitativo | 63 |
| 6.1.1 El problema de la investigación | 67 |
| 6.1.2 Revisión de la literatura..... | 67 |
| 6.1.3 Recolección de datos | 68 |
| 6.1.4 Análisis de datos..... | 68 |
| 6.1.5 Reporte de resultados | 69 |
| 6.2 Metodología de estudio de caso | 70 |

| | |
|---|-----------|
| 6.3 Análisis de documento | 72 |
| 6.4 Entrevista..... | 72 |
| 6.5 Encuesta | 73 |
| 6.6 Validez | 75 |
| 6.7 Adaptación de la investigación al contexto de la pandemia de COVID-19.... | 76 |
| CAPÍTULO 7. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL..... | 78 |
| 7.1 Fase I: Identificación de la demanda..... | 78 |
| 7.1.1 Análisis de documentos..... | 79 |
| 7.1.2 Entrevista exploratoria | 80 |
| 7.1.3 Matriz de datos | 81 |
| 7.1.4 Modelo de análisis..... | 81 |
| 7.2 Fase II: Comprensión del problema | 81 |
| 7.2.1 Entrevista semiestructurada..... | 82 |
| 7.2.2 Encuesta docente | 83 |
| 7.2.3 Análisis de documentos..... | 84 |
| 7.3 Fase III: Niveles y lógicas en juego | 85 |
| 7.3.1 Modelo del iceberg..... | 85 |
| 7.3.2 Aproximación diagnóstica..... | 86 |
| 7.4 Fase IV: Elaboración del informe final | 86 |
| CAPÍTULO 8. PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL..... | 87 |
| 8.1 Diseño del Plan de Mejora | 88 |
| 8.1.1 Fase I..... | 88 |
| 8.1.2 Fase II..... | 89 |
| 8.1.3 Fase III..... | 89 |
| SECCIÓN IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES | 90 |
| CAPÍTULO 9. RESULTADOS ASOCIADOS AL PIO..... | 91 |

| | |
|--|------------|
| 9.1 Resultados asociados a la demanda | 91 |
| 9.2 Resultados asociados al problema..... | 91 |
| 9.3 Resultados asociados a la evaluación del proyecto de centro | 93 |
| 9.4 Resultados en los desajustes en la gestión del centro en el contexto de la pandemia de COVID-19 | 95 |
| 9.5 Resultados sobre el paradigma tradicional de planificación y evaluación..... | 95 |
| CAPÍTULO 10. RESULTADOS ASOCIADOS AL PMO | 98 |
| 10.1 Fase I: Entrega, difusión de resultados y acuerdos establecidos con el centro | 98 |
| 10.2 Fase II: Diseño de PMO..... | 99 |
| 10.3 Fase III: Sustentabilidad y seguimiento del plan | 100 |
| CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES | 101 |
| SECCIÓN V REFLEXIONES FINALES | 106 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| ANEXOS | 121 |
| Anexo 1 PIO..... | 122 |
| Anexo 2 PMO | 150 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Componentes del proyecto de centro | 21 |
| Tabla 2 Codificación de técnicas y actores | 68 |
| Tabla 3 Codificación de categorías | 69 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Marco teórico de la investigación | 14 |
| Figura 2 Componentes conceptuales del proyecto de centro | 16 |
| Figura 3 Ciclo del proyecto de centro | 19 |
| Figura 4 Planificación estratégica situacional | 20 |
| Figura 5 Las habilidades del aprendizaje profundo..... | 30 |
| Figura 6 Conocimiento individual y organizacional | 40 |
| Figura 7 Estadios de desarrollo organizacional..... | 42 |
| Figura 8 Relevancia de la asesoría externa..... | 43 |
| Figura 9 Marco contextual de la investigación..... | 48 |
| Figura 10 Niveles de educación formal..... | 51 |
| Figura 11 Modificaciones a los niveles de educación formal | 51 |
| Figura 12 Organigrama de la ANEP | 53 |
| Figura 13 Marco aplicativo de la investigación..... | 62 |
| Figura 14 Modelo interactivo de la investigación | 65 |
| Figura 15 Proceso de investigación cualitativa | 70 |
| Figura 16 Espiral para la comprensión en estudio de caso..... | 71 |
| Figura 17 Síntesis del marco aplicativo..... | 77 |
| Figura 18 Desarrollo de PIO..... | 78 |
| Figura 19 Análisis de documento Fase I | 79 |
| Figura 20 Entrevista exploratoria Fase II | 80 |
| Figura 21 Entrevista Fase II..... | 83 |
| Figura 22 Encuesta Fase II | 84 |
| Figura 23 Análisis de documento Fase II | 85 |
| Figura 24 Fases para la mejora organizacional | 87 |
| Figura 25 Desarrollo de PMO | 88 |

Figura 26 Demanda, problema, causas y objetivos 90

INTRODUCCIÓN

La organización educativa de estudio es un centro público de primer ciclo ubicado en el departamento de Montevideo, caracterizado por un contexto socioeconómico vulnerable (Paz, 2019).

Se trata de un centro de educación tecnológica de la Dirección de Educación Técnico Profesional, que recibe a un estudiantado desvinculado del sistema educativo o disconforme con su trayectoria educativa.

El proyecto de centro estructura toda la propuesta educativa de la organización. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 desafió la organización escolar, especialmente la evaluación del proyecto que requiere ser analizada.

En ese sentido, el trabajo investigativo tuvo como objeto de estudio conocer los fenómenos incidentes en la debilidad del proyecto de centro y su evaluación, con la finalidad de que se transforme en una herramienta para el cambio.

De este modo, se realizó una investigación aplicada con la finalidad de buscar estrategias con implementación práctica para la construcción de conocimiento nuevo, motivación docente y continuidad del proyecto de centro.

La metodología del proceso investigativo consistió en un estudio de enfoque cualitativo, por medio del estudio de caso para conocer en profundidad la problemática en el contexto de la organización, con las técnicas de análisis de documento, entrevista y encuesta para la recolección de datos.

El informe se organiza en cinco secciones que incluyen: un marco teórico que desarrolla los conceptos relacionados con la situación problemática, un marco contextual que sitúa al centro de estudio en su contexto espacial y temporal, un marco aplicativo que expone el enfoque cualitativo a través del estudio de caso y las principales técnicas para la recolección de datos; una sección que expone los resultados y otra sección que presenta las conclusiones. Por último, el documento se complementa con bibliografía y anexos.

SECCIÓN I MARCO TEÓRICO

Esta sección expone el marco teórico en el que se desarrolló la investigación. Todo proceso investigativo supone la revisión de fuentes especializadas en la temática que aborda (Ponce & Pasco, 2018).

En este caso se hace una recopilación de la información que corresponde a los conceptos de: proyecto de centro, trabajo en equipo, aprendizaje del siglo XXI, evaluación del proyecto de centro y evaluación para el aprendizaje organizacional. Estos conceptos estarán estructurados en cuatro capítulos.

El primer capítulo trata el tema del proyecto de centro en particular y sobre todo los componentes conceptuales.

El segundo capítulo aborda el trabajo en equipo para el logro de una auténtica participación docente en un proyecto de centro basado en el paradigma educativo del siglo XXI.

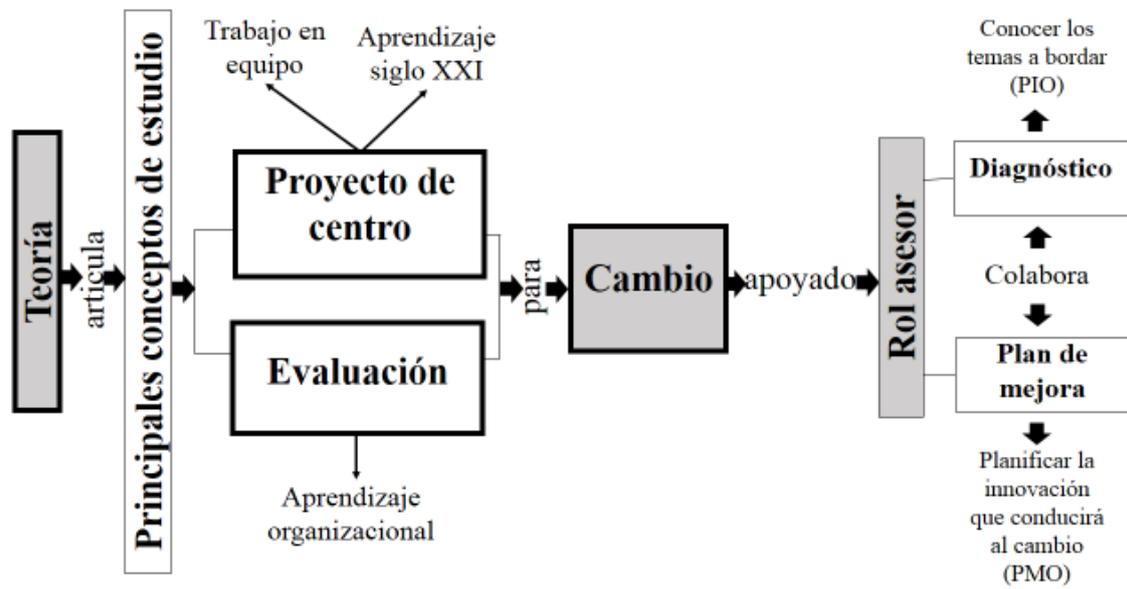
El tercer capítulo explica la relevancia de la evaluación para la reflexión y acción.

El cuarto capítulo expone la creación y gestión del conocimiento para el aprendizaje organizacional, donde la evaluación se convierte en un instrumento fundamental para el cambio. También incluye los desafíos que tuvieron que enfrentar el proyecto de centro y la evaluación en el contexto de la pandemia de COVID-19. Se relaciona la temática con la relevancia del diagnóstico institucional para la elaboración de un plan de mejora organizacional a partir del análisis de un asesor externo.

La figura que sigue sintetiza el marco teórico de la investigación. La teoría permite articular los principales conceptos de estudio revisados, que parten de dos términos básicos. El primero de ellos es el proyecto de centro, que depende del contexto, favorece el trabajo en equipo y es la brújula para guiar los aprendizajes de las nuevas habilidades del siglo XXI. El segundo es la evaluación, dependiente del contexto e imprescindible para el aprendizaje organizacional y cambios en la calidad educativa. Los aportes de la asesoría externa son relevantes para el diagnóstico y el plan de mejora (ver Figura 1).

Figura 1

Marco teórico de la investigación



Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 1. PROYECTO DE CENTRO

Corresponde a este capítulo la temática del proyecto de centro. Se propone una revisión bibliográfica que inicia con los antecedentes del tema en el sistema educativo uruguayo. Luego se aborda la estructura y elaboración del proyecto; y al final se explica la importancia de los roles para el trabajo en equipo.

1.1 Antecedentes y definición de proyecto de centro

Los antecedentes del proyecto de centro en Uruguay datan del año 1995, cuando se configuró como una alternativa real para posibilitar una escuela de calidad (Torres & Papa, 1999). A partir de la reforma educativa del Plan 1996 surgió un nuevo modelo de gestión con la construcción de un proyecto institucional en cada centro (Rodríguez Zidán, 2006).

El término proyecto de centro se desarrolla en una amplia literatura. En consecuencia, es necesario revisar algunas posturas teóricas.

Desde la generalidad el concepto se emplea para hacer referencia al conjunto de actividades complejas que se despliegan en un tiempo, con determinados recursos para alcanzar un propósito y crear un resultado final (Pineda, 2016). Sin embargo, es obligatorio establecer una clara distinción entre el concepto del proyecto de centro como conjunto de actividades y el proyecto acción para el cambio escolar (Capocasale, 2015).

Pensar el proyecto de centro desde la redacción de un simple documento es considerarlo como un sueño burocrático para lograr generalidades que no implica ningún compromiso por parte de los actores institucionales (Rodríguez Zidán, 2006).

Por el contrario, la visión del proyecto acción lo transforma en un protocolo de actuación para el cambio en las escuelas (Gómez & Olveira, 2018). Es decir, en una respuesta para el cambio planificado de los centros educativos (Capocasale, 2005).

En ese sentido, Torres y Papa (1999) señalan que es una herramienta de gestión escolar - consensuada a partir de un proceso de reflexión colectiva de los actores institucionales - que se construye para modificar una situación inicial insatisfactoria en una situación deseada.

Esta idea es compartida por Romano (2014) quien agrega que el proyecto de centro es un instrumento que facilita la modificación de la realidad, generando capacidades para continuar los cambios una vez finalizada la evaluación.

En el marco de esta investigación, se entiende el proyecto de centro como un instrumento de planificación e identidad de la organización educativa que puede contribuir al cambio escolar. También se considera pertinente la realización de un proceso de evaluación que otorgue insumos para el análisis y la reflexión continua sobre la escuela que se desea.

Para trabajar en el diseño del proyecto de centro es imprescindible tener en cuenta ciertos elementos conceptuales.

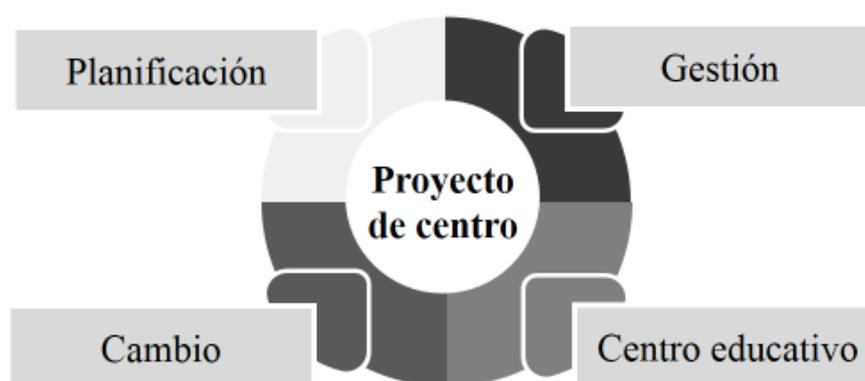
1.2 Componentes conceptuales del proyecto de centro

Peréz (2016) plantea que el proyecto de centro atiende problemas institucionales que tienen como eje lo pedagógico y por esa razón su elaboración tiene que considerar algunos componentes conceptuales: planificación, gestión, centro educativo y cambio.

La representación visual muestra cada uno de los componentes ubicados alrededor de un círculo para explicar la mutua relación entre ellos. Indica que es necesaria una gestión con una planificación acorde a la complejidad del siglo XXI para lograr una situación deseada a partir de la instrumentación de un proyecto en un centro educativo (ver Figura 2).

Figura 2

Componentes conceptuales del proyecto de centro



Nota. Adaptado de Pérez (2016).

A continuación, se propone el desentramado de cada uno de los elementos teóricos que componen el proyecto de centro.

La planificación es el primer elemento que estructura el proyecto. Regularmente la planificación se entiende como la organización de todas las actividades curriculares del centro (Carriazo et al., 2020) que tiene como objetivo la generación de conocimiento para el cambio (Aguerrondo, 2007).

Por lo tanto, tiene que ser coherente con los anhelos del centro educativo y tiene que permitir una mirada sistémica para organizar los instrumentos de gestión en el sentido de los objetivos planteados (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

En la actualidad coexisten dos grandes modelos de planificación: una planificación propia de la era industrial del siglo XX (normativa) y otra planificación para la complejidad de los cambios vertiginosos del siglo XXI (estratégica situacional). Sin embargo, los desafíos actuales hacen imprescindible superar la planificación normativa -de carácter lineal e inflexible- para dar paso a la planificación estratégica situacional caracterizada por la relación dialéctica entre lo deseado y lo posible, que permite situar al planificador en la propia realidad que pretende cambiar mediante la acción (Aguerrondo, 2007).

Otro pilar de la estructura del proyecto es la gestión. Por ese término se entiende el sistema de actividades estratégicas y planificadas -guidas por instrucciones- para obtener determinados fines o metas (Vega, 2020).

Actualmente se propone un estilo de gestión que tenga la capacidad de generar confianza y complicidad hacia las acciones que se practican diariamente para la consecución de los objetivos perseguidos (Argos & Ezquerro, 2014). Por ello, es relevante considerar el estilo de liderazgo que se ejerce en la gestión de un proyecto de centro.

Entonces, el concepto de gestión está estrechamente relacionado con el liderazgo. Se puede encontrar en la literatura diversos estilos de liderazgos, entre los que se destacan: liderazgo servidor, liderazgo visionario, liderazgo positivo, liderazgo transformacional, liderazgo lateral, liderazgo de máximo nivel, liderazgo heroico, liderazgo emocional y el que se encuentra más a fin con el trabajo en equipo: liderazgo distribuido (Villa, 2019). Estas denominaciones señalan un cambio de tendencia de la tarea individual hacia una compartida para el contexto de las transformaciones actuales. Es decir que, los centros educativos necesitan un estilo de liderazgo que conlleve la participación de todos los actores institucionales y comunitarios como líderes que comparten responsabilidades, toman decisiones y asumen responsablemente los riesgos consecuentes (Pinto, 2019).

Lo que queda claro es que no existe un estilo de liderazgo válido para todas las instituciones, sino que cada estilo es la congruencia entre líder y situación con las variantes de la organización (Villa, 2019).

En ese sentido, el tercer elemento que estructura el proyecto es el centro educativo. Torres y Papa (1999) lo definen como un sistema social abierto, unitario, organizado y compuesto por diferentes dimensiones (técnico pedagógico, estructural, social, cultural y administrativo).

Por lo tanto, los elementos que coexisten en cada centro son los que constituyen la realidad institucional.

Los teóricos insisten en la elaboración de un proyecto que parta del conocimiento de la realidad del centro, tanto a nivel interno como externo. Pereiro y Páramo (2017) son partidarias de la elaboración de proyectos que trasladen la vida cotidiana de la comunidad a la escuela, y Capocasale (2005) plantea considerar la historia de la organización escolar.

En efecto, la realidad local y nacional del centro educativo es crucial porque todo cambio que se emprenda en el proyecto debe ser con miras de solucionar una problemática social (Mosquera & Rodríguez, 2017).

Por lo tanto, el cambio es el componente base del proyecto. Fullan (2011) plantea que el término consiste en desarrollar escuelas colaborativas que se centren en comunidades de profesionales de aprendizajes. Para ello es necesario trabajar sobre problemas específicos.

Entonces, el cambio es lo que motiva la elaboración del proyecto de centro. Esto significa que se planifica para intentar asegurar una imagen futura que se aproxime a lo que se desea. El diseño del cambio se construye sobre el esquema: situación insatisfactoria-proyecto-situación deseada y situación actual-proyecto-situación futura (Aguerrondo, 1991).

Sin embargo, para su elaboración hay un camino que se debe transitar, con métodos y procedimientos que permiten delimitar los deseos, darle contenido y finalmente elaborar las estrategias para la consecución del fin. Es decir, el ciclo de vida del proyecto (Romano, 2014).

1.3 Ciclo del proyecto de centro

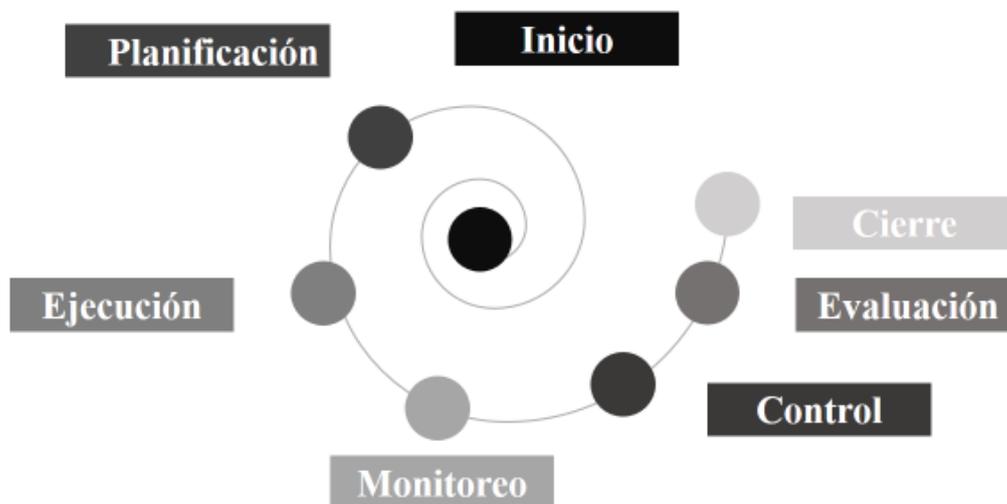
El ciclo de vida del proyecto está conformado por una serie de fases por las que pasa desde que comienza hasta que culmina. Generalmente, el proyecto está atravesado por: inicio, planificación, ejecución, monitoreo, control y cierre (Pineda, 2016).

Algunos teóricos agregan al ciclo de vida del proyecto la evaluación para cerrarlo y volver a comenzar a partir de los resultados obtenidos (Romano, 2014). La información que se obtiene durante y al final es vital para la acción de otro proyecto.

La representación visual que sigue contiene cada una de las etapas del proyecto, pero agrega la fase de la “evaluación”, como momento imprescindible para la acción educativa que aspira a entender la realidad en toda su complejidad (Cruz Cárdenas, 2018). Se escogió la forma de un espiral para explicar el desarrollo del ciclo desde el inicio hasta el cierre (ver Figura 3).

Figura 3

Ciclo del proyecto de centro



Nota. Adaptado de Romano (2014) y Pineda (2016).

Generalmente, los proyectos de centro surgen de una planificación normativa, en la que cada etapa sucede a la anterior. Sin embargo, la lógica dialéctica que plantea la planificación estratégica situacional propone suprimir el término “fase” por “momento”.

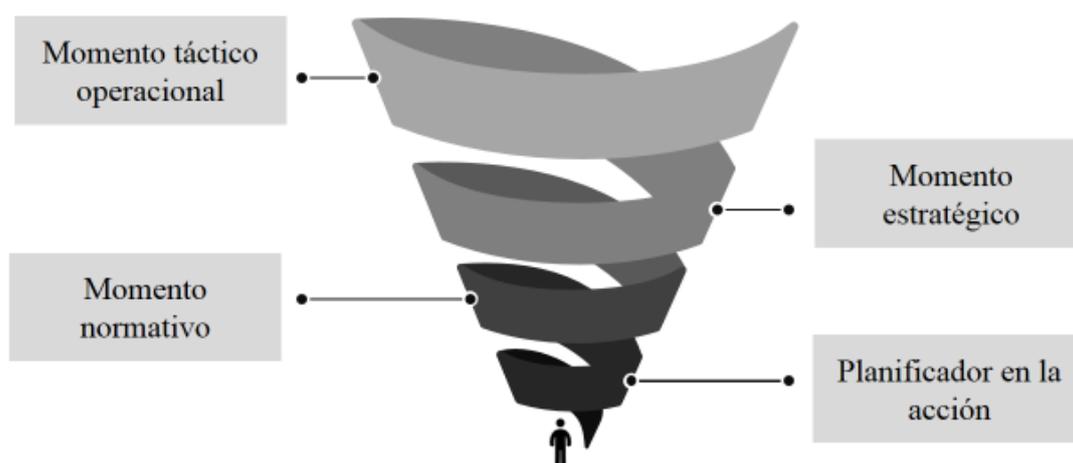
Desde esta lógica, el proyecto estaría estructurado por varios momentos que requieren que se vayan atendiendo y tomando decisiones sobre varias cosas a la vez y ellos son: momento explicativo en el que se toma conciencia y se explica la problemática que se

quiere mejorar, momento normativo en el que se delinea la imagen-objetivo que fija la dirección del proyecto, momento estratégico en el que se analizan las dificultades que puede tener el camino hacia la imagen-objetivo; y el momento táctico operacional que implica el hacer para volver a empezar, revisando y adaptando permanentemente el proyecto para seguir operando. De esa manera, hay una recursividad entre diseño-decisión-implementación-monitoreo-revisión del diseño y nueva decisión que funciona en forma de bucle (Aguerrondo, 2017).

Trindade (2021) propone utilizar el modelo de planificación estratégica situacional como herramienta de gestión que tiene por finalidad afianzar y obtener eficiencia y eficacia en la gestión educativa (ver Figura 4).

Figura 4

Planificación estratégica situacional



Nota. Adaptado de Aguerrondo (2017).

Pensar el desarrollo de cada uno de los momentos del proyecto de centro en forma de bucle -de acuerdo al modelo de planificación estratégico situacional- permite ubicar al planificador en la acción para tomar los virajes que crea necesario de acuerdo a las demandas y circunstancias del momento.

En este caso se considera que el modelo de planificación más pertinente para el contexto de la pandemia de COVID-19 es el estratégico situacional porque no se trata de la mera redacción de un plan, sino de la obtención de resultados desde la realidad de los actores institucionales para poder accionar.

En la elaboración del proyecto de centro se tienen que considerar los diversos componentes que lo estructuran.

1.4 Componentes en la elaboración del proyecto de centro

Los teóricos -entre los que se señalan Romano (2014), Pereiro y Páramo (2017)- proponen varios elementos imprescindibles en la elaboración del proyecto, pero de todos ellos, el más importante es el factor humano.

Trindade (2021) destaca este componente como recurso irrenunciable en la planificación estratégica situacional para todo plan de acción. Sin embargo, insiste en el tema de las responsabilidades en la correcta aplicación del modelo de planificación y otorga a la dirección escolar el cometido de generar motivación, comunicación y cambio organizacional e individual.

A continuación se presenta cada uno de los componentes que se encuentran integrados en la elaboración del proyecto de centro con sus particulares.

La tabla que sigue está compuesta por dos columnas: la columna de la izquierda contiene cada uno de los componentes del proyecto de centro y la columna de la derecha detalla las particularidades que los describen. Se destaca el componente fundamental en la “población objetivo”, los “recursos” y los “responsables” del proyecto. Por lo tanto, se puede apreciar que el factor humano es crucial en todo el proyecto de centro (ver Tabla 1).

Tabla 1

Componentes del proyecto de centro

| | Componente | Particularidades |
|----|----------------------------|---|
| 1 | Nombre del proyecto | Es lo primero y tiene que tener significado para sus actores. |
| 2 | Descripción general | Identificación de la problemática situacional y la necesidad del cambio |
| 3 | Localización geográfica | Contexto en el que se desarrolla el proyecto. |
| 4 | Presentación institucional | Identidad de la organización y cultura institucional. |
| 5 | Antecedentes | Indagación de políticas y estrategias desplegadas con anterioridad. |
| 6 | Fundamentación | Diagnóstico de la situación real y la situación deseada. |
| 7 | Línea de Base | Reflejo de la situación de partida del proyecto. |
| 8 | Objetivos | Propuesta de los aspectos que mejoraría el proyecto: imagen futura. |
| 9 | Población objetivo | Actores que se verían beneficiados con el proyecto. |
| 10 | Responsables | Delimitación de roles y capacidades de quienes llevarán a cabo el proyecto. |
| 11 | Actividades | Detalle de las acciones que se desarrollarán para la situación deseada. |
| 12 | Recursos | Indicación de los recursos humanos, materiales y temporales. |

| | | |
|----|-------------------------|---|
| 13 | Presupuesto | Estimación de recursos financieros que insumirá el proyecto. |
| 14 | Cronograma | Delimitación temporal que insumirá la realización del proyecto. |
| 15 | Monitoreo y seguimiento | Indicaciones sobre el alcance y el logro del proyecto. |
| 16 | Evaluación final | Establecimiento del mecanismo que permitirá analizar si hubo cambio en la realidad institucional. |

Nota. Adaptado de Romano (2014).

De acuerdo a lo expuesto, es indispensable mencionar la atribución y adjudicación de roles para la consecución de los objetivos que plantea el proyecto de centro.

1.5 La adjudicación y asunción de roles del proyecto de centro

La adjudicación consiste en la asignación de una tarea a una persona, mientras que la asunción refiere a hacerse cargo (Real Academia Española, 2021).

Ambos conceptos fueron desarrollados por Pichón Reviere (1977) en alusión al término grupos. El teórico entiende por grupo a un conjunto restringido de personas que -en un tiempo y un espacio- se proponen la realización de una tarea que constituye su razón de ser, interactuando mediante complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles (Pérez, 2019).

El proyecto de centro necesita la implicación de todos los actores institucionales y comunitarios para alcanzar los objetivos de la escuela que proyecta. En ese sentido, son varios los autores que hacen referencia al rol que juegan los actores escolares como agentes de cambio (Capocasale, 2005; Rodríguez, 2006; Pérez, 2016; Pereiro & Páramo, 2017).

De modo que, se deben adjudicar roles claves en el proyecto a docentes capaces de asumirlos con compromiso y liderazgo para lograr la participación de la mayor parte del profesorado. Esto implica desempeñar una función, asumiendo conscientemente las responsabilidades de la estructura vincular del centro.

Relacionado con el factor humano y la interacción entre los miembros que componen una organización, Schvarstein (2007) propone tener en cuenta la relación dialéctica necesidad-satisfacción que lleva a las personas a participar en ellas, porque allí se configura los argumentos de la motivación para el trabajo.

En síntesis:

Los componentes conceptuales que integran el proyecto de centro son: planificación, gestión, centro educativo y cambio. Estos componentes están presentes en el ciclo por

el cual transita el proyecto, de acuerdo a una planificación estratégica situacional; siendo el factor humano uno de los elementos más relevantes del proyecto (Pereiro & Páramo, 2017).

En ese sentido, la persona que gestione tiene que ser capaz generar las acciones para lograr los objetivos que la escuela se plantea (Argos & Ezquerra, 2014) desde un liderazgo distribuido que favorezca el trabajo en equipo (Villa, 2019) y la implicancia de todos los actores institucionales como agentes de cambio (Capocasale, 2005; Rodríguez, 2006; Pérez, 2016; Pereiro & Páramo, 2017).

La bibliografía otorga un lugar importante a las relaciones que establecen los individuos cuando trabajan juntos en un proyecto de centro. Por esa razón, resulta pertinente hacer referencia a la forma de trabajo necesaria para el éxito de la organización en la actualidad, temática que examina el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. TRABAJO EN EQUIPO PARA EL PARADIGMA DEL SIGLO XXI

Este capítulo aborda el tema del trabajo en equipo, la participación docente, la gestión y el liderazgo escolar, la importancia de la comunicación organizacional en el proyecto de centro; así como también el paradigma de educación necesario para la escuela dinámica y compleja de la contemporaneidad. Por eso, el capítulo también hace referencia al escenario actual que habita el estudiantado, las competencias y habilidades necesarias que debe adquirir para poder actuar y lograr aprendizajes profundos.

2.1 El trabajo en equipo para el éxito del proyecto de centro

El proyecto de centro es llevado a cabo por las personas que integran un tiempo y un espacio determinado dentro de una organización. Sin embargo, esto no significa que los individuos trabajen en equipo para la concreción de los objetivos comunes. Por ese motivo, es relevante establecer una aclaración del término.

El trabajo en equipo es definido como un colectivo de personas que son capaces de interactuar entre sí, con sus características negativas y positivas, y de percibirse a sí mismos y a los demás como integrantes de una unidad (Durán, 2018).

Otra postura teórica plantea que el término se refiere al abandono del individualismo que hace que las personas asuman metas y responsabilidades comunes (Cifuentes & Meseguer, 2015). Es decir que, quienes trabajan en equipo comparten valores, convicciones y formas de ser y actuar (Durán, 2018).

Por lo tanto, el término encierra en sí mismo la cohesión, la unión y transformación que realiza un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar (Ayoví-Caicedo, 2019).

En el caso particular del proyecto de centro, la participación auténtica de los actores permite generar las condiciones necesarias para cambiar la realidad institucional (Capocasale, 2005; Pérez, 2016; Torres & Papa, 1999). Trabajando en equipo, los actores podrán plasmar el compromiso que asume el centro frente a las demandas que lo desafían, concretar modos de actuar y estrategias para abordarlas y responder eficazmente a ellas (Gómez & Oliveira, 2018).

Se suma a esto el contexto de la pandemia de COVID-19 que ha enfrentado la escuela en estos últimos años y ha significado un mayor esfuerzo de participación docente (Flores et al., 2021).

Existen dos acepciones para el verbo participar. Una de ellas hace referencia a la actuación que tiene un individuo junto con otro en una actividad con el mismo nivel de intervención. La otra se refiere a recibir una parte de algo que se reparte entre los miembros (Real Academia Española, 2021).

Ambas acepciones están contempladas en las estrategias de gestión pedagógica: involucrar a los actores institucionales para “poder desarrollar su desempeño y potencialidades que se verá reflejado en la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes y el servicio que dan” (Cruz, 2018, p. 30).

Sería anacrónico apelar a que el estudiantado participe de las propuestas de la escuela para el cambio si el profesorado trabaja de forma aislada. En ese sentido, es pertinente estimular procesos de aprendizaje colaborativo entre los docentes porque juntos, participando y colaborando son mejores (Fornasari, 2021).

Para lograr el cambio educativo, se necesita una gestión escolar que lidere el trabajo en equipo en el proyecto de centro.

2.2 La gestión y el liderazgo escolar en el proyecto de centro

Cuando se ingresa a un centro educativo y se hace una lectura de los elementos que estructuran su imagen visible (cartelería, disposición de los muebles, recibimiento, etc.), se logra percibir la cultura institucional, los valores y las prioridades que existen. Esto tiene que ver con dos cuestiones: la primera de ellas se relaciona con el proyecto de centro que estructura el currículo de la escuela y, la segunda, se refiere al estilo de gestión escolar (Cruz Cárdenas, 2018).

Para comprender esta cuestión, es preciso retomar la importancia del factor humano en el proyecto de centro. De acuerdo a los planteos de Villa (2019) se necesita un liderazgo distribuido para favorecer el trabajo en equipo con el propósito de hacer partícipes a todos los actores institucionales para el cambio escolar (Capocasale, 2005; Rodríguez, 2006; Pérez, 2016; Pereiro & Páramo, 2017).

Por lo tanto, la participación y colaboración docente no se instala en un vacío, ni tampoco se concreta en instancias de formación profesional, sino que se logra cuando se valora el

cambio y la colaboración. Orientar las prácticas pedagógicas hacia el horizonte del cambio, es una nueva tarea para los líderes educativos, porque son ellos los capaces de generar estructuras espacio-temporales y actividades comunes que pueden desembocar en alianzas de cooperación entre los miembros (Monge et al., 2018).

De acuerdo a los teóricos referenciados, se necesita liderazgo escolar en cualquier proyecto que implemente el centro.

El término liderazgo en el ámbito educativo alude a la capacidad que tiene un individuo (gestor, director o coordinador) de direccionar un trabajo colaborativo desde esfuerzos compartidos y distribuidos que permita el alcance de los objetivos comunes para el beneficio de todos: estudiantes, profesores, familias, comunidad (García & Cerdas, 2019).

El líder es quien dirige las actividades del equipo (Sucari & Quispe, 2019). Por lo tanto, juega un rol sustancial en las instituciones educativas, porque ayuda a influenciar los modelos y las reformas que se deben implementar para promover una educación de calidad (Parra & Silva, 2021).

Precisamente, Poma y Sánchez (2020) afirman que el líder escolar tiene que poseer habilidades para diseñar y evaluar la pertinencia de los proyectos fundamentados en la búsqueda de cambios educativos.

De tal forma, el liderazgo distribuido es el idóneo para la ejecución de un proyecto de centro que aspira a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa (Villa, 2019)

Vega (2020) se encarga de destacar las características que debe poseer el líder escolar: actitud incluyente y participativa, disposición a la escucha, diálogo, cooperación, confianza, aceptación. Estas cualidades, parten del reconocimiento que el líder hace a las personas, sus necesidades y sus diferencias, para construir con ellas una realidad a partir de la participación de toda la comunidad.

Esa realidad futura es posible gracias al proyecto de centro. Sin embargo, el cambio se construye a través de diálogo, entendimiento y esfuerzo común entre los miembros de la comunidad. Corresponde esclarecer la importancia de la comunicación en el proyecto de centro.

Desde una perspectiva general, la comunicación se puede definir como un proceso a través del cual se transmite un conjunto de significados en forma de mensaje a una persona o a un grupo de ellas que son las que lo reciben (Charry, 2018).

En un proyecto de centro es primordial la comunicación interna porque es la que permite que los actores posean información sobre cada una de los momentos por lo que transita las acciones hacia el objetivo que se pretende. Por lo tanto, la comunicación se relaciona con la disposición para superar las discrepancias y unificar los criterios de trabajo común entre los miembros (Sucari & Quispe, 2019).

Montoya (2018) se encarga de explicar la comunicación organizacional -formal o informal-. Es decir, un sistema por el que se intercambian mensajes y se establecen patrones de interacción entre los miembros de la organización. Charry (2018) agrega que la comunicación contribuye al clima organizacional porque es a través de ella que los miembros perciben su entorno laboral.

De acuerdo a los teóricos referenciados el trabajo en equipo es un factor fundamental en la escuela de la contemporaneidad. El apartado que sigue aborda las habilidades y competencias que el profesorado debe enseñar trabajando en equipo para el aprendizaje del estudiantado del presente.

2.3 Paradigma educativo del siglo XXI

La educación es un proceso que se desarrolla formalmente en la escuela, por medio del cual se transmite al alumnado un conjunto de conocimientos, comportamientos, valores, cultura y formas que permiten su desenvolvimiento en la sociedad (Hurtado, 2020).

Actualmente el estudiantado ya no se siente seducido por las tradicionales formas de enseñanza y aprendizaje (memorístico y repetitivo) en el mundo que lo rodea y que no contribuye a la adquisición de las herramientas que precisa para habitarlo.

Por lo tanto, se hace necesario un cambio sustancial en el paradigma educativo. Es decir, una escuela que preste atención a las particularidades del alumnado y proteja su continuidad en el sistema educativo, articulando diversos mecanismos institucionales para acompañar el tránsito entre los ciclos y en los sectores sociales con mayor vulnerabilidad socio-económica (Administración Nacional de Educación Pública, 2018).

De acuerdo a Rodríguez (2016) la organización escolar tiene que trabajar en la resignificación de los oficios del lazo, para que el profesorado asuma modos de transmisión generacional que permita al estudiantado emanciparse de su herencia cultural y acceder a posibilidades de transformación de las situaciones insoportables que hereda.

En ese sentido, Aguerrondo (2017) sostiene que la situación de cambios permanentes ubica a la educación en un lugar diferente de lo que fue el mandato original en el que nació el sistema escolar (enseñanza de escritura, lectura y matemática). Hoy el énfasis está puesto en el aprendizaje de las competencias y habilidades que ha incorporado el nuevo proceso de distribución del conocimiento: Internet.

Internet transformó las aulas de la contemporaneidad y ha conducido el cambio hacia un modelo educativo más amplio y seductor para el alumnado, con prácticas pedagógicas orientadas a los requerimientos de la sociedad del conocimiento, entendida como aquella con la capacidad de construir un saber que no se limita a lo estrictamente pedagógico sino como un medio para “producir conocimiento con un amplio sentido social” (Pérez et al., 2018, p. 7).

Por ello, el escenario actual del siglo XXI hace primordial que la escuela forme a los estudiantes en nuevas habilidades (Portillo-Torres, 2017). Esta necesidad se vio acelerada en el contexto de la pandemia de COVID-19 (Villafuerte, 2020).

En la actualidad, se hace imprescindible la “enseñanza de competencias y habilidades en el estudiantado para que obtenga las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento” (Pérez et al., 2018, p. 7).

Para que el alumnado no quede excluido y por fuera del mercado laboral hay que dotarlo de capacidad digital para los requisitos de la sociedad digital (Fundación Telefónica, 2020).

La incorporación de las TIC en los procesos educativos posibilita desarrollar habilidades específicas en el alumnado y brinda herramientas de preparación para los desafíos del nuevo escenario (Hurtado, 2020).

Entonces, es conveniente establecer las diferencias entre competencias y habilidades.

2.4 Competencias y habilidades

Las competencias consisten en la combinación de destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica (Giménez, 2016).

De este modo, involucran las capacidades que necesita una persona para resolver -de forma eficiente y autónoma- cualquier situación de la vida con fundamento en un saber teórico y procedimental, siendo consciente que es parte de un mundo cambiante, complejo y competitivo (Portillo-Torres, 2017).

No existe un consenso que arroje una clara definición sobre el término habilidad. Sin embargo, hay coincidencias en aceptar que están contenidas dentro de las competencias (Giménez, 2016). Desde esa postura, se considera que son las acciones que los individuos pueden hacer desde sus condiciones neuro-fisio-psicológicas cuando son requeridas en determinadas situaciones. Por lo tanto, consisten en la aplicación de un conocimiento teórico en un contexto práctico (Portillo-Torres, 2017).

A partir de los estudios en materia de neurociencia y cognición, existen varios marcos teóricos que toman en cuenta el pensamiento lógico y lateral para la articulación de marcos conceptuales que abordan la educación desde el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para que los estudiantes sean ciudadanos críticos y que puedan desenvolverse en el mundo complejo (Maggio, 2018).

Las habilidades del siglo XXI se incluyen en iniciativas de gobiernos, programas, organizaciones, fundaciones, universidades, empresas que han emprendido la búsqueda de una definición adecuada para dar repuestas a los cambios en la vida, en el aprendizaje y el trabajo a partir del desarrollo tecnológico (Portillo-Torres, 2017).

En el marco teórico del aprendizaje profundo aparece una visión sobre el aprendizaje que otorga un lugar significativo a las habilidades.

2.5 Aprendizaje profundo

El aprendizaje profundo cuestiona el paradigma tradicional del sistema educativo, en el que se acepta el conocimiento de forma mecánica y pasiva (Álvarez et al., 2019).

Este aprendizaje consiste en tareas que tienen el objetivo de desarrollar nuevos conocimientos a través de la relación de ideas, información y conceptos con los conocimientos previos para obtener un producto, concepto o solución totalmente nueva (Fullan & Langworthy, 2014).

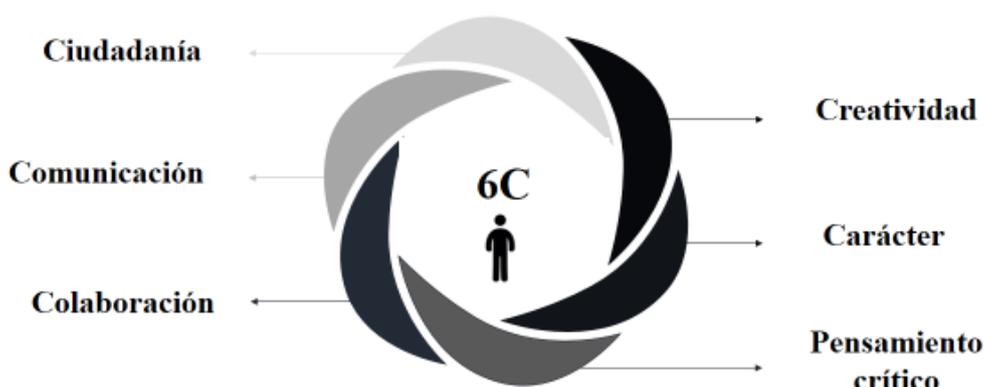
Por lo tanto, el aprendizaje profundo pone el foco en la promoción de la investigación, la discusión y la participación con la finalidad de ayudar a los estudiantes a que logren aprender a aprender (Álvarez et al., 2019).

Según Fullan y Langworthy (2014) se basa en un conjunto de habilidades -conocidas como las seis "C"- que todos los estudiantes necesitan para crecer en el complejo mundo de hoy.

La representación visual que sigue muestra cada una de las seis habilidades base para el diseño del aprendizaje profundo, que consisten en: ciudadanía, comunicación, colaboración, creatividad, carácter y pensamiento crítico. En el centro se encuentra el estudiante y sus intereses, con la finalidad de la promoción de habilidades claves para su futuro (ver Figura 5).

Figura 5

Las habilidades del aprendizaje profundo



Nota. Adaptado de Fullan y Langworthy (2014).

Con la implementación de las actividades de aprendizaje profundo en las aulas, el estudiantado va creando diversos futuros y formas de vida a través de la solución de sus propios problemas y los de la comunidad en la que se encuentra inserto. El lugar que ocupa el docente es el de activador que condiciona los espacios y las propuestas para que los estudiantes dirijan sus propios procesos de aprendizajes (Fullan & Langworthy, 2014).

La tecnología en el ámbito educativo ha favorecido la creación de escenarios educativos innovadores. Estos escenarios son los ambientes de aprendizaje.

2.6 Ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología

Los ambientes de aprendizaje consisten en el diseño de espacios físicos y virtuales óptimos para la adquisición de las habilidades que conforman el aprendizaje profundo. Por lo tanto, la tecnología posibilita extender el proceso creativo por fuera de los límites de las aulas (Álvarez et al., 2019).

Entonces, no solo se trata del salón de clase sino también de los múltiples espacios que desafían a los estudiantes con problemas reales en los que pueden incidir a través de las actividades de aprendizaje profundo.

En síntesis:

En la actualidad nadie pone en discusión los beneficios del trabajo en equipo (Cruz, 2018), se lo concibe como una competencia primordial para atender los desafíos de la tarea de educar en el siglo XXI (Pinto, 2019). No obstante, el horizonte de la educación de la contemporaneidad lo desafía porque el estudiantado necesita la adquisición de nuevas competencias y habilidades para responder a las necesidades de la actualidad.

El aprendizaje profundo tiene como objetivo el desarrollo de nuevos conocimientos a través de actividades -con el apoyo de la tecnología- que solucionen problemáticas del contexto de los alumnos (Fullan & Langworthy, 2014).

En base al recorrido teórico realizado hasta el momento, se puede afirmar que el proyecto de centro -entendido como el documento-acción- es el instrumento capaz de generar cambios para concretar una situación anhelada por los actores institucionales (Torres & Papa, 1999).

Para actuar a partir de los logros del proyecto de centro, es fundamental su evaluación. La evaluación no solo permitirá disponer de argumentos basados en la experticia sino también apoyados en evidencias. El próximo capítulo se propone abordar la temática sobre el proceso evaluativo.

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO

Este capítulo ofrece un repaso por la literatura en torno a la evaluación del proyecto de centro que abarca a los actores evaluadores, modelos y tipos de evaluación, indicadores e implementación de instrumentos de evaluación; así como también la gestión, sistematización y difusión de los resultados para la reflexión organizacional en torno a la evaluación.

3.1 La evaluación escolar del proyecto de centro

La evaluación es una parte imprescindible del proyecto de centro porque ofrece información sobre su implementación y ejecución, y al mismo tiempo favorece la toma de decisiones adecuadas y las posibilidades de su proyección (Castro & Castro, 2013).

Sin embargo, cuando se trata del tema de evaluación en el campo educativo surgen discusiones (Aguerrondo, 1991). Por lo cual, es vital un recorrido conceptual del término.

Se entiende por evaluación el proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información relevante y fiable de cualquier aspecto de la organización educativa que permita exponer juicios de valor, conjeturas, explicaciones de sus problemas y potencialidades que fundamentan la toma oportuna de decisiones (Moeller & Navarro, 2014).

Frente a esta definición se encuentran otras bien diferenciadas. La primera de ellas explica la evaluación como un tipo de investigación y proceso que analiza la estructura, el curso y las consecuencias de un proyecto, con la intención de proporcionar información y que de esta se deriven pautas para la toma de decisiones (Castro & Castro, 2013).

La segunda definición, sitúa la evaluación dentro del acto educativo como proceso constante, en el que se debe esclarecer los aspectos a mejorar y no postergar con el propósito de contribuir al desarrollo del profesorado y estudiantado, para mejorar la calidad de la educación (Flórez et al., 2018).

Mosquera (2018) también relaciona el término con la calidad educativa y agrega el rol relevante del instrumento y de los criterios de divulgación de los resultados. Su definición otorga especial atención a las innumerables variables que están presentes en la evaluación. Sin embargo, considera que depende de las particularidades del contexto, es decir que se tiene que abordar desde la realidad circundante al centro.

Para Domingo (2010) consiste en un proceso de “autorrevisión” que debe darse de forma colaborativa, reflexiva y de intercambio entre todos los miembros implicados en el proyecto.

La definición que contempla esta investigación es la que corresponde a Domingo (2010) y Mosquera (2018) porque ambas interpretan la evaluación como un proceso de revisión colectivo, reflexivo y de intercambio entre los actores institucionales, con la aplicación de un instrumento contextualizado para generar cambios que impliquen mejoras en la calidad educativa que beneficie a la comunidad.

Si la evaluación del proyecto consiste en un proceso permanente de recopilación, análisis e interpretación de información sobre los aspectos a mejorar, se hace indispensable distinguir a los actores que implementarán la tarea evaluativa.

3.2 Actores evaluadores

Los actores evaluadores son aquellas personas que serán las responsables de realizar la evaluación del proyecto de centro.

Estos actores se pueden clasificar en tres grupos: agentes evaluadores, usuarios de la información e informantes (Moeller & Navarro, 2014).

Romano (2014) recomienda identificar en el proyecto de centro a los actores a favor, en contra e indiferentes de los objetivos comunes, con el propósito de definir a los grupos beneficiarios del proyecto y valorar finalmente los logros que obtuvieron, porque la finalidad que tiene el concepto de calidad en el campo de la educación consiste en lograr la satisfacción académica y, por lo tanto, la resolución de los problemas de contexto de los actores institucionales (Mosquera, 2018).

Los agentes evaluadores pueden ser internos o externos. Esta particularidad permite distinguir los modelos de evaluación que se pueden implementar. Es decir, si se trata de una revisión de carácter interna o externa. Las características de cada uno de los modelos de evaluación están contempladas en el apartado que sigue.

3.3 Modelo de evaluación

Un modelo es un esquema basado en la teoría que se elabora para facilitar su comprensión y comportamiento (Real Academia Española, 2021).

Se distinguen dos grandes modelos de evaluación: interno (autorrevisión) y externo (asesoría). Sin embargo, Domingo (2010) es partidario de un modelo de evaluación que interrelacione procesos externos con otros internos focalizados en promocionar un justo equilibrio entre calidad y equidad.

Mientras que otros autores hacen hincapié en el modelo de evaluación interna (Moeller & Navarro, 2014). Es decir, la autoevaluación, orientada a fortalecer la reflexión y la gestión de los responsables del proyecto escolar.

En la mayoría de los proyectos, las evaluaciones siguen una lógica clásica, en la cual los objetivos se desmenuzan de una serie de indicadores que permite a los actores elaborar instrumentos para medir los resultados de acuerdo al cumplimiento de las metas propuestas y elaborar un producto final que es el informe de evaluación. Así, se perpetúa una planificación clásica o normativa, en la cual las metas de aprendizaje funcionan como las normas que se deben cumplir para determinar el éxito o el fracaso de un plan (Aguerrondo, 1991).

Si la evaluación cae en esa rutina, no cumple con su razón de ser que es generar información para la toma de decisiones y el proyecto no producirá los cambios que desea.

La bibliografía consultada reafirma la idea de la evaluación como una actividad planificada, diseñada e implementada. También señala la necesidad de contemplar el contexto en el que se desarrolla.

Precisamente, el contexto puede incidir en la tipología de evaluación que adopte la organización educativa. El apartado que continúa propone ahondar en los diferentes tipos de evaluación que se pueden implementar.

3.4 Tipos de evaluación

Existen cuatro tipos de evaluación: previa, de medio término, final y de impacto.

La evaluación previa también es presentada como la evaluación anterior al proceso y es aquella que pretende anticipar los impactos que se esperan obtener con el proyecto de centro. Mientras que la evaluación de medio término es la que se realiza cuando el proyecto está en marcha y permite la observación de sus primeras reacciones. En el tramo final del proyecto se puede realizar una evaluación al concluir la ejecución para valorar los resultados generales en cuanto a eficiencia y productos; y obtener enseñanzas para aplicar en una planificación futura. La evaluación de impacto es la que se realiza al tiempo

de culminado el proyecto para conocer la sostenibilidad de los cambios alcanzados y los efectos emergentes (Romano, 2014).

La evaluación previa implica tener en cuenta los actores que serán consultados, la modalidad de participación, los aspectos sobre los que serán indagados, el tipo de instrumento de consulta y los indicadores utilizados para generar información. Por otra parte, en la evaluación final también se consideran los mismos aspectos, pero con el agregado de atender los indicadores de logro de los objetivos específicos del plan y el instrumento a emplear para evaluar (Pérez, 2016).

La importancia de la evaluación final en el proyecto de centro radica en que permite conocer los resultados previstos y los no previstos en la planificación. También favorece la fundamentación de los resultados en base a los desafíos del contexto e incluye el conocimiento sobre la realidad institucional luego de las acciones pedagógicas llevadas a la práctica.

Independientemente del tipo de evaluación implementada su finalidad es arrojar información para el análisis y la reflexión de la organización. Por lo tanto, es fundamental la construcción de los indicadores que posibiliten dar cuenta de la realidad estudiada. El apartado que sigue refiere a la relevancia de los indicadores educativos.

3.5 Indicadores educativos

Un indicador es un dato o información que sirve de conocimiento o valoración de un hecho para indicar algo (Real Academia Española, 2021). Por lo tanto, los indicadores son datos que describen los elementos cuantitativos o cualitativos de una situación.

La elaboración de los indicadores suele ser uno de los aspectos más dificultosos a la hora de elaborar proyectos, pero son necesarios (Romano, 2014).

En el ámbito educativo, los indicadores son unidades de medida para el seguimiento y la evaluación de un proyecto implementado en el centro, que deben ser acompañados de otro periodo diferente o con indicadores considerados deseables para comparar si se logró la situación deseada. Para ello, es fundamental contar con una correcta administración de las evidencias de todo el proceso del proyecto (Moeller & Navarro, 2014).

Entre los indicadores indispensables de la planificación estratégica situacional se destacan: las acciones pedagógicas centradas en los aprendizajes y demostradas en la

evaluación, la visión, objetivos y metas alcanzables y evaluables al cierre del año académico, la gestión eficaz y eficiente para la resolución de problemas emergentes y los instrumentos de gestión escolar articulados (Trindade, 2021).

Los indicadores evaluativos están comprendidos en los instrumentos de evaluación. Estos instrumentos pueden ser: una rúbrica, una lista de cotejo, un portafolio de evidencias, etc. El apartado que sigue profundiza en esta temática, considerando las herramientas propuestas en la actualidad, como por ejemplo la rúbrica.

3.6 Instrumentos de evaluación

El instrumento de evaluación es la herramienta que se utiliza para evaluar global y parcialmente el proyecto de centro, teniendo en cuenta tanto la validez interna como externa y la recolección de la información que interesa obtener con la implementación del proyecto de centro (Castro & Castro, 2013).

Dorantes y Tobón (2017) plantean la necesidad de incorporar la rúbrica como instrumento de evaluación en el escenario actual de la educación. La rúbrica contribuye a ampliar el conocimiento respecto a las acciones desplegadas en el centro. Es decir que, ayuda a verificar si efectivamente se cumplieron o no los objetivos trazados (Kweksilber & Trías, 2020).

Las rúbricas siguen una metodología especial (problemática situacional, evidencia, indicadores, descriptores de desempeño, ponderación y retroalimentación). Permiten evaluar el abordaje del contexto en el que se ponen en juego habilidades y estrategias para resolver las problemáticas planteadas.

Esta idea es compartida por la Red Global de Aprendizajes (2020) al sostener que la rúbrica de centro es una herramienta para construir espacios de diálogo que posibilitan la evaluación de las condiciones del centro en las dimensiones fundamentales para la educación del siglo XXI.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto son elementos necesarios para que los actores institucionales puedan reflexionar sobre el cambio escolar. En ese sentido, la gestión y sistematización de la información que genera el proceso evaluativo se vuelve imprescindible. Entonces, es pertinente abordar esta cuestión en el siguiente apartado.

3.7 Gestión y sistematización de los resultados de la evaluación

El término sistematización en el ámbito educativo alude a clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica los datos, la información y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo (Jara, 2018).

La evaluación del proyecto de centro requiere estrategias de gestión y sistematización que permitan organizar la recogida y el análisis de información (Domingo, 2010). Precisamente, Mosquera (2018) destaca la importancia de los aspectos metodológicos en la evaluación para representar el contenido y la forma de los resultados obtenidos y facilitar la consulta, recuperación y la consolidación de conceptos.

Por lo tanto, sistematizar las experiencias posibilita una mejor comprensión de las mismas y permite ir más allá de ellas y de sus condiciones particulares. Así, partiendo de lo vivido, la sistematización construye intencionalmente el conocimiento ubicado y favorece los terrenos de los encuentros, las reflexiones y decisiones (Jara, 2018).

Sin embargo, la información tiene que ser accesible a todos los actores para lograr espacios de encuentro. Es necesario diseñar estrategias de difusión posteriores a la sistematización de datos. El apartado que sigue recoge la temática sobre la difusión de los resultados logrados con la evaluación.

3.8 Difusión de los resultados obtenidos de la evaluación

El término difusión significa propagar conocimiento (Real Academia Española, 2021). En el marco de esta investigación, se entiende que no se puede desligar los resultados de la evaluación de las estrategias de difusión.

Para la difusión de la información obtenida del proyecto de centro se necesita la elaboración de productos de comunicación con códigos comunes a los actores institucionales que favorezcan el diálogo y la reflexión de las lecciones aprendidas.

Por lo tanto, no se puede delimitar el conocimiento adquirido a un solo producto, sino diseñar estrategias de comunicación que hagan partícipes a todos los involucrados (Jara, 2018).

Las TIC posibilitan canales alternativos de comunicación y -en la pandemia- las plataformas digitales desempeñaron un rol clave en la difusión de información (Mellado et al., 2021).

Por ejemplo, en Uruguay el Plan Ceibal se transformó en el canal privilegiado para sostener el contacto entre los estudiantes, profesores y familias en el acompañamiento de la suspensión de las clases presenciales (Ripani & Muñoz, 2020).

Así pues, una vía de difusión puede ser a través de Plan Ceibal o las redes sociales, que cada vez son más usadas por los centros educativos.

La rapidez de los cambios tecnológicos de la actualidad implica la integración de las redes sociales a la educación como un fenómeno necesario de desafíos y ventajas. La cantidad de recursos -como imágenes, videos, infografías, etc.- que ofrece *Facebook* o *YouTube* posibilita la democratización de la información y diversas formas de comunicación entre los usuarios. Por ende, necesitan ser explotadas de manera coherente y responsable (López, 2020).

Las referencias teóricas vinculadas a la tecnología y educación, sugieren que las redes sociales pueden hacer su aporte para potenciar el encuentro -más allá de los límites espaciales y temporales- entre los actores que integran la comunidad educativa.

En síntesis:

La escuela necesita profesionales que dejen de lado la experticia y asuman el rol protagonista del cambio para brindar una educación de calidad (Domingo, 2010; Mosquera, 2018). La evaluación es la herramienta guía de los proyectos de centro para alcanzar una situación deseada, mediante la recolección, el análisis y la difusión de información. En efecto, es una herramienta que contribuye al cambio escolar.

El recorrido bibliográfico expuesto señala el sentido que tiene la evaluación para intentar modificar la realidad de la que parte cada centro. Por lo tanto, se trata de lograr información que contribuya con el aprendizaje y el desarrollo organizacional. Los centros educativos que emprendan el camino evaluativo para intentar incidir en lo que aspiran, lograrán cambios. Entonces, es oportuno referenciar la temática relacionada con el aprendizaje y el desarrollo organizacional para el cambio escolar.

CAPÍTULO 4. APRENDIZAJE Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL PARA EL CAMBIO ESCOLAR

Este capítulo explica la creación y gestión del conocimiento para el aprendizaje y desarrollo de la organización. También, incluye el rol que cumple la evaluación en el proyecto de centro con el objetivo del cambio escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19.

4.1 La creación y gestión del conocimiento para el aprendizaje organizacional

El conocimiento no es estático, sino dinámico y creciente. Por lo tanto, crece de forma progresiva. El crecimiento del conocimiento se genera -de forma personal y organizacional- cuando se explicita a otros individuos todo lo que se conoce (ideas, teorías, datos) en espacios de reflexión conjunta. En un centro educativo, existe conocimiento organizacional cuando se contribuye al enriquecimiento y la mejora individual y organizacional (Gairín, 2011).

Los espacios de reflexión conjunta tradicionales que posee el profesorado son las reuniones de coordinación docente, en donde se comparten los temas más relevantes del centro, las urgencias, los desafíos, etc. (Rodríguez Zidán, 2006).

En las coordinaciones, los docentes no solo deben compartir sus ideas, teorías, experiencias, sino también tienen que ser capaces de realizar un registro escrito, secuenciado y ordenado de los aportes, con la finalidad de poder aplicarlo cuando el contexto lo requiera. De esta forma, el conocimiento estará organizado y accesible a todos los miembros, incluso a los nuevos profesionales que se incorporan cada año (Gairín, 2011).

En relación con el aprendizaje organizacional, Gairín et al. (2009) considera que solo podrán sobrevivir las organizaciones que sean capaces de renovarse y reinventarse de forma continua. El autor explica que, las organizaciones con poder de afrontar el futuro son aquellas que tienen presentes sus cualidades para dejar de ser lo que son. De acuerdo a lo expuesto, el aprendizaje organizacional consiste en el conjunto de estrategias que favorecen el desarrollo de una organización para integrar conocimientos que faciliten el cambio o mejora de las acciones individuales y colectivas (Castro et al., 2020) (ver Figura 6).

Figura 6

Conocimiento individual y organizacional



Nota. Adaptado de Rodríguez (2006).

La figura muestra que todas las organizaciones generan y utilizan conocimiento. Ese conocimiento parte de las condiciones del entorno y de los aportes individuales de los sujetos que la componen. A partir de esos aportes, la organización absorbe, interpreta y reutiliza el conocimiento para explicar las acciones que contribuyen a su desarrollo. Por lo cual, es preciso dedicar el apartado que continúa a la temática del desarrollo organizacional.

4.2 Desarrollo organizacional

El término desarrollo organizacional hace alusión a un enfoque sistémico, integrado y planificado para mejorar la efectividad de los individuos y las organizaciones. Es decir, lograr los objetivos propuestos y alcanzar los fines con los recursos disponibles (Koontz et al., 2014).

De ahí que, otros teóricos (Anguita, 2019; Castro et al., 2020) lo consideren como un instrumento que posibilite el cambio, dado que se orienta a la búsqueda de una mayor eficiencia organizacional.

Pese a las diferencias que se pueden encontrar en la literatura, en la mayoría de las posturas se considera el desarrollo organizacional como un proceso que realizan las

personas con la finalidad de lograr bienestar personal y laboral, así como el éxito de la organización (Castro et al., 2020).

Para Anguita (2019) el desarrollo organizacional se sienta sobre las bases de cuatro pilares: espíritu, arte, ciencia y tecnología. El espíritu consiste en el proceso de transformación que lleva a la búsqueda que hace la organización para su sustentabilidad de acuerdo a su manera de ser y hacer, a partir del conocimiento que posee. El arte, es el sentido intuitivo y virtuoso con que la organización se enfrenta a los desafíos. La ciencia es la base de principios y conocimientos que sustentan el accionar humano y sus interrelaciones con otros individuos. La tecnología implica la búsqueda de nuevas formas de adaptación a los retos de la actualidad.

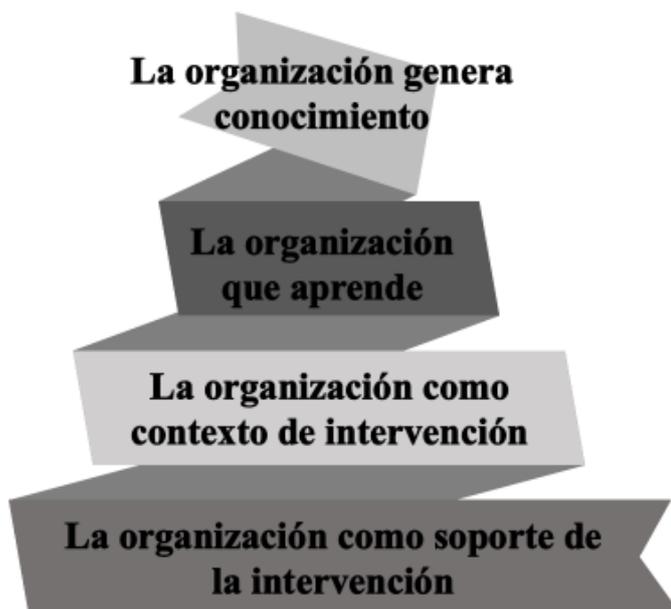
Por su parte, Gairín et al. (2009) propone estadios organizativos por los que transita la organización a lo largo de la vida. Los estadios de desarrollo organizacional son diferentes formas que adoptan las organizaciones de acuerdo al contexto existente y las posibilidades que tienen.

Siguiendo los aportes del autor (Gairín et al., 2009), la función que tiene la organización en el primer estadio es como soporte del proceso educativo para el programa de intervención. El segundo estadio, se caracteriza por el rol activo que tiene la organización mediante la creación de proyectos educativos que definen los objetivos que se plantea y el tercer estadio exhibe la acción que se ha implementado en la institución -en el transcurso de los años- a través del proyecto educativo para el cambio escolar y que ha significado un aprendizaje organizacional. El último estadio señala la capacidad de la organización para contribuir al desarrollo social por medio del conocimiento que crean y difunden sobre las temáticas que conforman sus prioridades

En efecto, si se toma en cuenta el primer estadio se entiende que la organización es el continente que proporciona todos los recursos (humanos, materiales, financieros, normativos) para la acción. Mientras que el último estadio se basa en la interacción de investigación, formación profesional, producción y difusión, para gestionar operaciones estratégicas que involucren a organizaciones externas (Gairín et al., 2009) (ver Figura 7).

Figura 7

Estadios de desarrollo organizacional



Nota. Adaptado de Gairín et al. (2009).

Así pues, los estadios organizativos hacen referencia a los aconteceres de la realidad particular de cada institución.

También contribuye al desarrollo organizacional el establecimiento de una memoria informativa, en donde se contemplen las acciones, los logros, las dificultades y limitaciones de cada centro. En definitiva, los aconteceres que identifican al centro (Rodríguez, 2006).

Esa memoria organizacional puede contemplar información producida por la propia organización o por el análisis de un asesor externo. La función que desempeña el asesor educativo en la elaboración de un diagnóstico institucional posibilita trazar líneas de mejoras, como plantea el apartado que continúa.

4.3 El rol del asesor para el diagnóstico y plan de mejora organizacional

La asesoría externa tiene la finalidad de realizar un relevamiento sobre la realidad institucional para proporcionar recursos que orienten a la reflexión crítica de los actores. Por esa razón, los asesores elaboran diagnósticos institucionales (Velasco & Prieto, 2017).

Un diagnóstico institucional es un instrumento de estudio que contempla las situaciones educativas en el contexto en el que se desarrollan (Arriaga, 2015).

Diagnosticar e intervenir en la actualidad es un proceso que cobra especial interés en las organizaciones que se plantean mejorar su propuesta (Velasco & Prieto, 2017), porque el diagnóstico le permite al asesor acercarse desde todas las voces a los temas que necesitan ser abordados en territorio y hacer foco sobre cómo la comunidad educativa percibe y discute las problemáticas (Rinaudo et al., 2017).

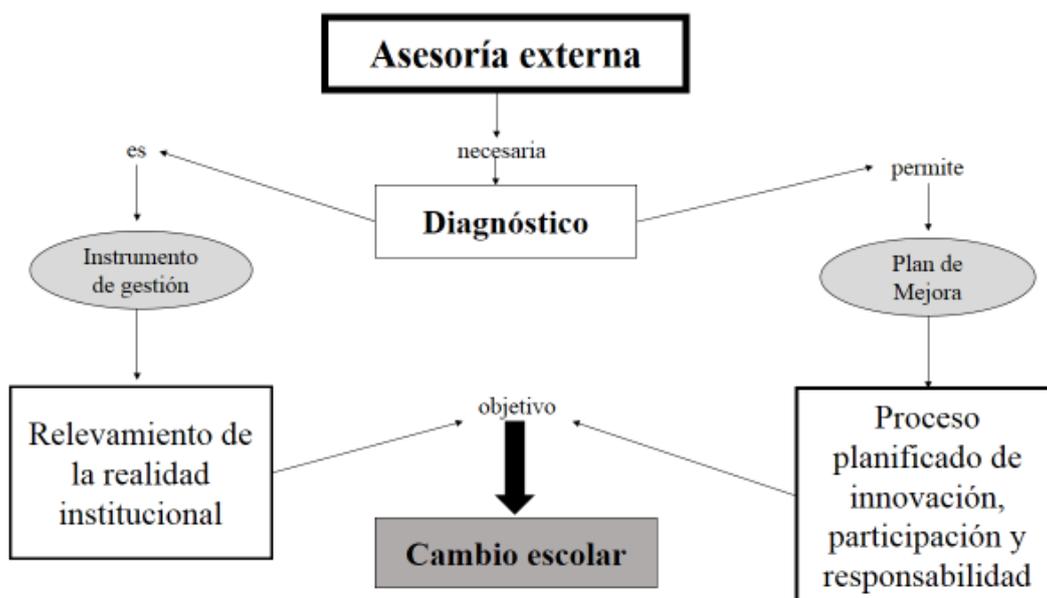
A partir de un informe diagnóstico y con la participación de los individuos se puede trazar un plan de mejora. En otras palabras, un proceso planificado de innovación, participación y responsabilidad para favorecer un cambio en la calidad de la educación (Vaca & Almuñías, 2018).

Orientar a la gestión de un centro en la creación de estrategias en base a problemas específicos, observar su aplicación, proponer la implementación de planes de mejora pensados en la comunidad y guiar en la elaboración de una cultura basada en derechos y deberes es la tarea del asesor para generar cambios educativos (Velasco & Prieto, 2017).

La representación visual que sigue sintetiza la relevancia del asesor externo en los procesos de desarrollo organizacional a partir de la elaboración de diagnósticos institucionales y planes de mejora para el cambio escolar (ver Figura 8).

Figura 8

Relevancia de la asesoría externa



Nota. Elaboración propia.

4.4 Cambio escolar con base en la evaluación del proyecto de centro

Un cambio consiste en dejar ciertas particularidades que integran y definen a una cosa, para asumir otra situación (Real Academia Española, 2021).

En base a los postulados teóricos expuestos, la creación y la gestión del conocimiento contribuye a promover las bases del cambio en las organizaciones (Varela et al., 2020).

Así, el aprendizaje organizacional se transforma en un instrumento planeado para mejorar la efectividad de toda la organización, desde el continente hasta el contenido, abriendo paso al desarrollo en los centros educativos.

El marco teórico expuesto sobre la evaluación entiende que su finalidad es encontrar vías de mejora de las realidades organizacionales. Por esa razón, los propósitos de la evaluación tienen que ser explícitos en la organización. Es decir, si se evalúa para: acreditación de la calidad educativa, proceso de toma de decisiones o sustento teórico u operativo de las actividades realizadas para el cambio (Moeller & Navarro, 2014).

Acreditar la calidad educativa es poder brindar información al público en general sobre la calidad de la organización educativa y asegurar que las prácticas pedagógicas tienen las bases necesarias para la buena formación del estudiantado (Moeller & Navarro, 2014), con prácticas pedagógicas democráticas y de adaptación para los requerimientos de la sociedad del futuro (Aguerrondo, 2017).

Hay encuentros teóricos en considerar que la evaluación le permite a la organización ir tomando cada vez más decisiones con mayores argumentos y pertinencia, adquiriendo ciertas capacidades, habilidades, actitudes, valores y hábitos para ir aprendiendo (Domingo, 2010).

Por eso, quienes estén a cargo de la evaluación de un proyecto educativo tiene que tener en cuenta cuatro niveles de análisis: las condiciones de viabilidad de la propuesta, el proceso de génesis-implementación-desarrollo del proyecto, los resultados cuantitativos y cualitativos; y la eficacia de la gestión del proyecto (Aguerrondo, 1991). El apartado que sigue aborda la implementación de la evaluación en la pandemia.

4.5 La evaluación del proyecto de centro en el contexto de la pandemia de COVID-19

La recopilación de la teoría realizada sitúa el proyecto de centro como un instrumento de planificación e identidad de la organización educativa como brújula para el aprendizaje de las nuevas habilidades del siglo XXI.

La evaluación del proyecto permite la creación y gestión del conocimiento, porque en los espacios de coordinación docente se recoge y sistematiza toda la información situada y vivida por los actores involucrados, que tiene la finalidad de lograr el aprendizaje para el desarrollo organizacional (Castro et al., 2020) y el cambio escolar (Aguerrondo, 1991).

Por lo tanto, la evaluación del proyecto no consiste en generar consabidas recetas y recomendaciones a los actores escolares, sino que implica un proceso serio y planificado de autorrevisión que no termina con la evaluación o la superación de etapas o propósitos, sino que es un viaje constante que debe estar presente de forma permanente para generar el encuentro profesional, la colaboración y la reflexión sobre los cambios que se pretenden generar (Domingo, 2010).

Los espacios de trabajo común de los docentes, se convierten en ideales para el abordaje del proyecto de centro y su evaluación. Sin embargo, estos instrumentos debieron enfrentar desafíos ante la pandemia de COVID-19.

El coronavirus impactó a la sociedad de maneras sin precedentes y puso a prueba las capacidades de todas las organizaciones para sobrevivir a la crisis (Flores et al., 2021).

La escuela no estuvo exenta de los efectos que provocó el contexto. A comienzos del año lectivo de 2020, los centros educativos de todo Uruguay suspendieron el dictado presencial de los cursos para pasar a un sistema de educación virtual. Lo mismo ocurrió a comienzos del año 2021, cuando el Poder Ejecutivo estableció nuevamente la modalidad virtual para las organizaciones educativas.

El sistema escolar se adaptó rápidamente a las circunstancias e implementó un plan de contingencia nacional para asegurar la trayectoria educativa del estudiantado mediante el Plan Ceibal (Ripani & Muñoz, 2020).

En consecuencia, la pandemia inauguró nuevas experiencias educativas que provocaron una metamorfosis de las formas de enseñanza tradicionales y se instaló una nueva lógica en el acontecer educativo (Fornasari, 2021).

Se alteró la planificación de la escuela y rápidamente se hicieron visibles las dificultades que conlleva una realidad educativa para la que no se estaba preparado (Gajardo & Díez, 2021).

Un importante porcentaje docente no tenía experiencia previa o formación específica para el dictado de clases remotas. Se sumó a esta dificultad, el sistema híbrido (clases presenciales y virtuales) que debieron planificar e implementar con el retorno a las aulas. Esto supuso, mayor exigencia y dedicación en horas de trabajo de los educadores. Por lo tanto, repercutió negativamente en las condiciones de trabajo y salud de los docentes (Bordoli & Rodríguez, 2021).

A estas circunstancias también se agregan los cambios en las estrategias didácticas y de evaluación que se vio sujeto el estudiantado y el profesorado.

En el período comprendido por los años 2020 y 2021 se advirtió que la evaluación no tuvo énfasis en el desarrollo de las habilidades claves en los estudiantes. Por lo tanto, no se centró en la detección de aprendizajes, la adquisición de habilidades y la disposición de insumos a los efectos de analizar y reflexionar sobre los procesos realizados (Bobadilla, 2020).

En la actualidad existe poca evidencia de procesos evaluativos durante la pandemia, lo que resulta un problema grave si se toman las decisiones incorrectas en un contexto de incertidumbre (Gajardo & Díez, 2021) porque la evaluación permite asegurar el correcto ejercicio de la práctica educativa (Santos, 2015).

En síntesis:

El proyecto de centro es el nexo que permite a los miembros de una organización educativa implementar estrategias para la construcción de una situación que desean. Revisar el proyecto de centro es primordial para la toma de decisiones futuras contando con sólidos argumentos y evidencias que respalden las acciones desplegadas.

En el contexto de la pandemia de COVID-19 se hace más pertinente la evaluación para el cambio educativo al acelerar el empleo de las nuevas habilidades relacionadas con la tecnología.

La mirada de un asesor externo posibilita conocer los fenómenos que habitan en las escuelas y desde ese lugar trabajar en líneas de acción para la mejora.

SECCIÓN II MARCO CONTEXTUAL

Esta sección presenta los elementos que otorgan marco contextual a la investigación realizada: el centro escolar de estudio en su entorno y la propuesta pedagógica que sustenta. Se encuentra integrada por cinco apartados.

El primer apartado aborda el origen del sistema educativo de Uruguay y la reglamentación que rige en la actualidad. Se nombran las transformaciones más recientes y los órganos responsables que lo administran y gestionan.

El segundo apartado presenta el centro educativo investigado, el edificio en su espacio circundante y las particularidades socioeconómicas de la población.

El tercer apartado expone la propuesta pedagógica del centro bajo la Dirección General de Educación Técnico Profesional, especialmente en el ciclo básico.

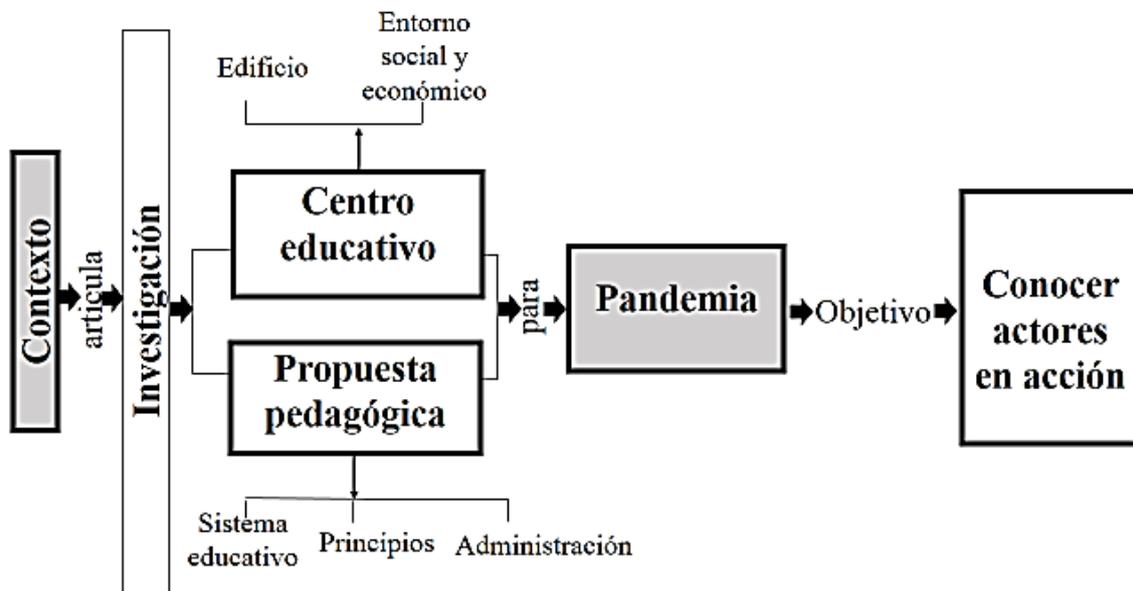
El cuarto apartado explica las cualidades etarias y de sexo del estudiantado. También se agregan las características de los adolescentes en el contexto de la pandemia de COVID-19.

El quinto apartado analiza las particularidades del equipo docente de Educación Técnica de ciclo básico, así como también aspectos de la intensificación del trabajo docente en la suspensión de la presencialidad de las escuelas.

En la representación visual que sigue se puede observar que el contexto articula el centro educativo y la propuesta pedagógica que brinda. El centro educativo se contempla en el edificio que ocupa y el entorno social y económico que lo circunda. La propuesta pedagógica del centro está contemplada en el sistema educativo uruguayo, con los principios que lo rigen y la administración que lo gestiona. Ambos elementos son necesarios para conocer la interacción de los actores en la organización educativa (ver Figura 9).

Figura 9

Marco contextual de la investigación



Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 5. EL CENTRO ESCOLAR Y SU CONTEXTO

5.1 El sistema educativo uruguayo: marco normativo y contexto

El sistema educativo uruguayo surgió en el último cuarto del siglo XIX con la reforma dirigida por José Pedro Varela. La Reforma Vareliana se constituyó en el proyecto educativo moderno de Uruguay que pretendía la creación de un modelo de hombre civilizado, imprescindible para la afirmación de la democracia y el progreso social y económico del país. Así, se le otorgó a la escuela la función de transmisora y reproductora de conocimientos y valores hegemónicos, asentada sobre la base de tres principios establecidos en el Decreto de Ley de Educación Común de 1877: laicidad, gratuidad y obligatoriedad (Davyt, 2017).

En la actualidad, la Ley General de Educación n.º 18.437 promulgada en 2008, es la que rige el sistema educativo del país. Posee antecedentes de otras leyes, entre las que se destacan la Ley de Educación Común n.º 14.101 de 1973, la “Ley de emergencia” n.º 15.739 de 1985 y la Ley n.º 16.115 de 1990 (Piñeyro, 2020).

La Ley n.º 18.437 establece que la educación es un derecho humano esencial, siendo el Estado el garante y el promotor de ese derecho. Reafirma los principios fundamentales de laicidad, gratuidad y obligatoriedad para todos los habitantes del país, desde el nivel inicial hasta la enseñanza media superior (Viera & Zeballos, 2018).

Estos principios se pueden apreciar en los artículos 7, 16 y 17.

En el artículo 7 se establece que la obligatoriedad se extiende desde la educación inicial para los niños de cuatro y cinco años, hasta la educación media básica y superior.

Sobre la gratuidad, el artículo 16 expone que es un principio que asegura la efectividad del derecho a la educación, a través de la universalización del acceso y la permanencia de los individuos en el sistema educativo.

En cuanto a la laicidad, se manifiesta que este principio permite el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública; garantizando la pluralidad de opiniones.

Con la Ley n.º 19.889 -conocida como Ley de Urgente Consideración- del año 2020 se modificó el artículo 7, estipulando que la educación es obligatoria a partir de los cuatro años hasta la educación media. Por lo tanto, no se hace referencia expresa a la

obligatoriedad de la educación media básica y superior, porque se entiende por educación media a todo el periodo (básica y superior).

La Ley General de Educación n.º 18.437 agrega otros principios: diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza y libertad de cátedra, comprendidos en los artículos 8, 9, 10 y 11.

Sin embargo, la Ley n.º 19.889 modifica el artículo 11 sobre la libertad de cátedra, estableciendo que el docente tiene el deber de poner al alcance de los educandos las fuentes de información a fin de permitir libertad en su educación y la formación de sus propios puntos de vista.

En cuanto a la organización de los procesos educativos, la Ley General de Educación organiza la educación formal en niveles y modalidades que conforman distintas etapas del proceso del estudiantado.

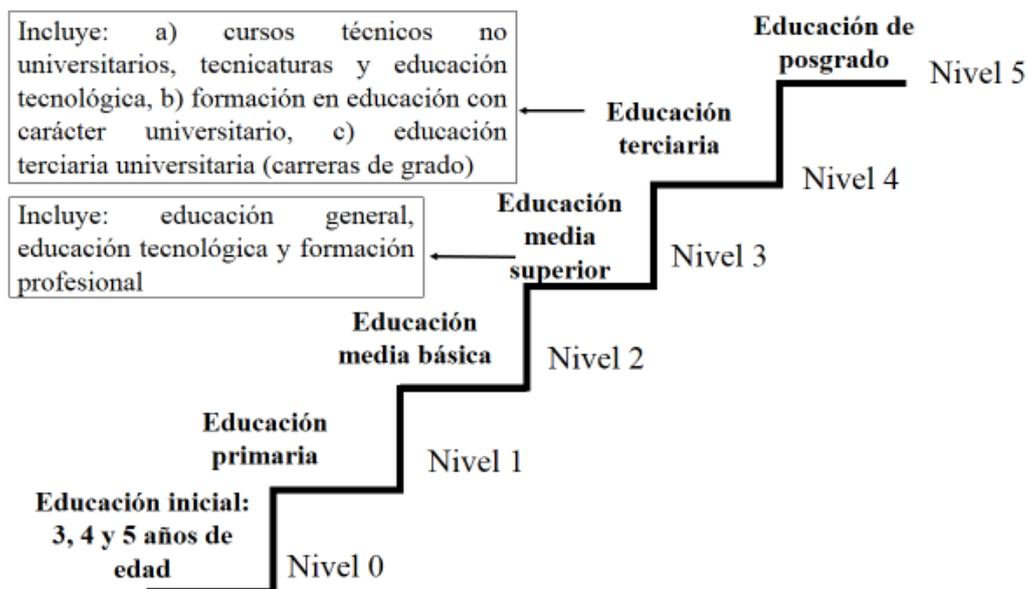
El artículo 22 menciona que estos procesos comprenden seis niveles, que se extienden desde la educación inicial hasta la educación de posgrado.

Con respecto al tránsito y la continuidad educativa, desde el año 2016 el sistema educativo uruguayo se encuentra trabajando en lineamientos que tienen como objetivo impulsar las “trayectorias educativas completas, continuas y protegidas de los niños y adolescentes para fortalecer la educación a lo largo de toda la vida” independientemente de su contexto socio-económico (Consejo Directivo Central, 2016, p.4). Para ello, creó el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) para acompañar, sostener y articular los procesos de las personas por el sistema educativo.

La figura que sigue presenta de forma visual cada uno de los seis niveles en los que se extiende la educación. Se seleccionó el formato de escalera porque el artículo 21 hace referencia a que la educación formal comprende niveles y modalidades que conforman las distintas etapas del proceso educativo de la persona, que aseguran su unidad y facilitan su continuidad. Este concepto, se relaciona con lo que establece el artículo 1 referido a que el Estado garantizará y promoverá la educación de las personas a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (ver Figura 10).

Figura 10

Niveles de educación formal

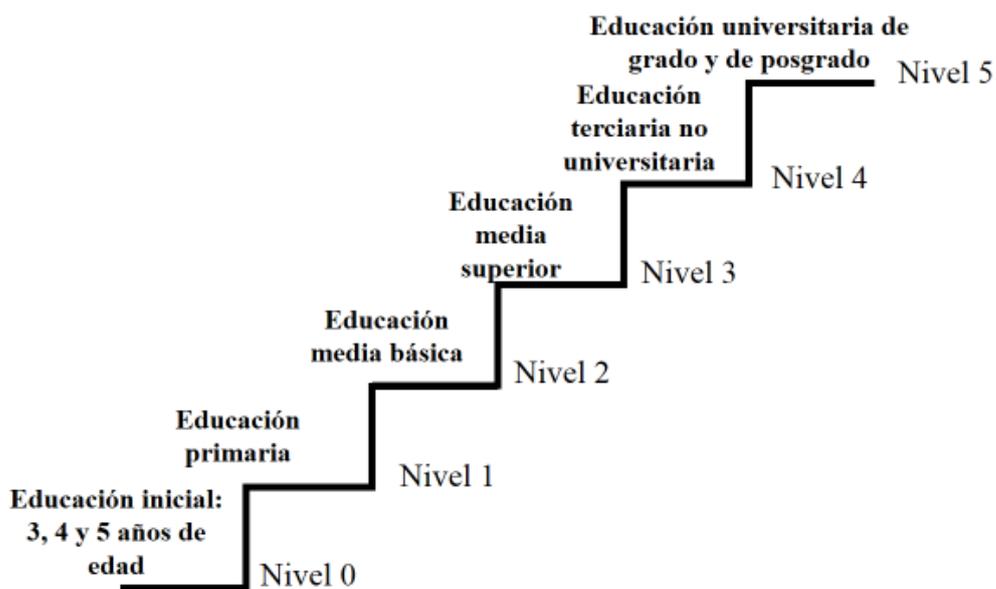


Nota. La figura representa la estructura de la educación formal a partir de la Ley General de Educación n.º 18.437.

La Ley n.º 19.889 introdujo modificaciones en el artículo 22: son seis niveles, con diferencias en 4 y 5 nivel (ver Figura 11).

Figura 11

Modificaciones a los niveles de educación formal



Nota. La figura representa las modificaciones a la estructura de la educación formal a partir de la Ley n.º 19.889.

De este modo, la figura expone los cambios que introdujo la Ley n.º 19.889 en los niveles educativos, ya que el nivel 4 se sustituye por la educación terciaria no universitaria y el nivel 5 por la educación universitaria de grado y posgrado.

Los órganos responsables que administran y gestionan la educación desde el nivel 0 (educación inicial) al nivel 5 (educación de posgrado) están establecidos en el artículo 49. Dichos órganos son: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UDELAR) y otros entes autónomos de la educación pública del Estado.

Estos órganos (exceptuando el Ministerio de Educación y Cultura) serán autónomos como lo expresa el artículo 220 de la Constitución de la República y la Ley General de Educación n.º 18.437, en el artículo 47.

La Organización General de la Educación Pública -cambio en la denominación del Sistema Nacional de Educación Pública que estipuló la Ley n.º 19.889- se completa con la Comisión Coordinadora de la Educación Pública como afirma el artículo 50.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es la que posee los cometidos de la elaboración, instrumentación y desarrollo de las políticas que corresponden a los niveles de educación que el ente autónomo imparta. A la vez, es la que debe asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos por la Ley General de Educación n.º 18.437.

Se encuentra conformada por los órganos que establece el artículo 54: Consejo Directivo Central (CODICEN), las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), de Educación Secundaria (DGES) y de Educación Técnico-Profesional (DGETP-UTU). A estos órganos, la Ley n.º 19.889, agrega el Consejo de Formación en Educación (CFE).

A continuación, se presenta de forma visual la conformación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (ver Figura 12).

Figura 12

Organigrama de la ANEP



Nota. La figura representa los órganos que componen la Administración Nacional de Educación Pública a partir de las modificaciones de la Ley n.º 19.889.

La figura 12 explica la autonomía de la educación pública, al encontrarse regida por Consejos Directivos Autónomos que poseen la potestad de dictar su propia normativa según lo que manifiesta la Constitución de la República (Uruguay, 1967) y el artículo 46 de la Ley General de Educación.

Anteriores a las Direcciones presentadas visualmente, se encontraban los respectivos Consejos que la Ley n.º 18.437 establecía, pero que alteraron su denominación a partir de la Ley de Urgente Consideración del año 2020 (Bordoli & Conde, 2020).

5.2 Centro educativo público

La Ley General de Educación n.º 18.437 define en el artículo 41 el centro educativo como un espacio institucional jerarquizado para el aprendizaje, la socialización, la construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia cívica, así como también de respeto y promoción de los derechos humanos.

Para ello establece que dotará de recursos y competencias a los centros con la finalidad del logro de los objetivos pautados en su proyecto educativo.

En el centro educativo los individuos transitan en cada uno de los seis niveles que estructuran la educación formal.

En cuanto al nivel de la educación media básica, abarca el ciclo inmediato que continúa a la educación primaria. Puede ser transitada en la Dirección General de Educación Secundaria o en la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

El artículo 28 de la Ley n.º 18.437 establece que la educación técnico profesional tiene la finalidad de la formación para el desempeño calificado de profesionales y técnicos relacionados a las distintas áreas ocupacionales, comprendiendo la formación profesional técnica y tecnológica básica y superior.

La educación técnica en Uruguay surgió en el año 1878, bajo el gobierno militar del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1879) con la Escuela Nacional de Artes y Oficios creada como un régimen de internado disciplinario para los menores infractores o indigentes (Fernández et al., 2018). Su dirección estuvo bajo la órbita del Ministerio de Guerra y Marina, hasta que en el año 1908 pasó a depender del Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública (Romano & Moreno, 2016).

En sucesivos períodos, su nombre fue cambiando -Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo (UTU, 1942), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP, 1985)- hasta la denominación que posee en la actualidad estipulada por la Ley n.º 19.889 (Administración Nacional de Educación Pública, 2021).

Sin embargo, fue bajo la dirección de José Pedro Figari (1915-1917) que la propuesta de la educación técnica adquirió el concepto de “arte industrial” relacionado con productos funcionales y estéticos, en la que la instrucción no se restringió a la adquisición de las destrezas mecánicas necesarias para la formación de obreros fabriles, sino al despliegue de todas las aptitudes que permitieran la fecundación y refecundación de lo creado por el hombre (Romano & Moreno, 2016).

Para propiciar la creatividad humana, la educación técnica se transformó hacia el primer cuarto del siglo XX con Figari. Se sustituyó el régimen de internado y el encierro inicial por la inauguración de talleres con ventanas y espacios amplios y luminosos propicios. Se incorporaron diferentes formadores, como maestros de oficios, artistas, investigadores, científicos y naturalistas; dando apertura al arte y la ciencia en la elaboración de manufacturas industriales (Ferreira, 2017).

Por ese motivo, se considera a Pedro Figari como el gran reformador de la Escuela Nacional de Artes y Oficios (Administración Nacional de Educación Pública, 2021).

5.3 Presentación del centro educativo investigado

El centro educativo investigado es una organización de carácter pública de primer ciclo de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

Funciona en dos turnos, de lunes a viernes de 8 a 17 horas.

Se encuentra ubicado en un barrio de la periferia del departamento de Montevideo. Según el censo realizado en el año 2011, el contexto socioeconómico del barrio es vulnerable, ya que un 0,8% de los hogares presentan tres o más Necesidades Básicas insatisfechas de un total de 83.112 habitantes del Centro Comunal Zonal al que corresponde (Intendencia Municipal de Montevideo, 2013).

Se suma a esta particularidad, la vulnerabilidad medioambiental de la zona caracterizada por asentamientos con problemas de saneamiento, carencia de alumbrado público y calidad ambiental deteriorada a raíz de la presencia de basurales y cursos de agua contaminados (Paz, 2019).

5.4 Características edilicias

El edificio se estructura con salones prefabricados, mediante soluciones modulares, que se distribuyen en dos plantas. Se utilizaron 23 módulos para la infraestructura, una escalera y pasillos de comunicación, bajo un mismo techo para todas las áreas. Se accede al centro, mediante una escalera que da a la calle. Dispone de sanitarios (femenino y masculino), con accesibilidad para discapacitados. También cuenta con un patio exterior, dos salas de profesores, tres aulas y cinco salones. Posee un tanque de agua externo que satisface la demanda de la población del centro (Frimaral, 2021).

5.5 Características de la propuesta pedagógica

El centro ofrece una propuesta educativa para jóvenes entre 12 a 17 años que culminaron la escuela primaria o se hayan desvinculado del sistema. El origen de la propuesta formativa se enmarca en el objetivo que tuvo en el año 2014 el Consejo de Educación Técnico Profesional -hoy Dirección General de Educación Técnico Profesional- para lograr la universalización del acceso a la educación formal en poblaciones de extrema vulnerabilidad socioeconómica (De Cuadro, 2018).

La finalidad se orienta a insertar en el sistema formal a jóvenes que abandonaron sus estudios y contribuir a su desarrollo personal en base a sus propios intereses. Por ello, los grupos no se diferencian por edades sino por preferencias de talleres (robótica,

audiovisual e informática), aunque con la integración de áreas transversales (matemática, lengua, deporte y filosofía) (Universia, 2015).

Por lo tanto, la propuesta pedagógica del centro apunta a los lineamientos del Consejo Directivo Central (CODICEN) sobre la territorialización de las políticas educativas para diseñar e implementar estrategias, dispositivos y cambios en diferentes niveles que se dirijan a la continuidad, culminación y protección de las trayectorias educativas de las personas (Consejo Directivo Central, 2016).

La metodología de trabajo es por proyectos adaptados al contexto, en los que los estudiantes se transforman en el centro de los procesos de aprendizaje de los tres ciclos por los que transitan: ciclo de adaptación y expectativa, ciclo de avance del proceso y delimitación de la continuidad educativa; y ciclo de acompañamiento y seguimiento de la continuidad educativa (Planeamiento Educativo, 2020).

Culminado el trayecto por los dos primeros ciclos, los estudiantes acceden al último ciclo de Formación Profesional Básica (FPB) que significa el tramo final del Ciclo Básico Tecnológico (Administración Nacional de Educación Pública, 2015).

El trabajo por proyecto tiene la intencionalidad de cautivar al estudiantado para orientarlo sobre áreas tecnológicas (robótica, audiovisual e informática). En los proyectos, los alumnos adquieren las cualidades básicas para culminar la Educación Media Básica y formación para la inserción laboral (*Smart talent*, 2018).

5.6 Características del estudiantado

La edad promedio del estudiantado es de 15 años y el sexo corresponde a varones según cifras del año 2017. Porcentaje que se repite en la mayoría de los centros educativos dependientes de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). Las características socioeconómicas, que indican los datos disponibles de los últimos censos estudiantiles, sugieren que la mayoría provienen de hogares con madres que no alcanzaron la educación media superior (Balsa et al., 2019).

Precisamente, el rendimiento escolar del alumnado de educación técnica se encuentra determinado por su contexto socioeconómico: el 70% de FPB posee hogares de contextos desfavorable o muy desfavorable por el clima educativo del hogar, la carencia de recursos materiales y la falta de acompañamiento de los padres (Machado et al., 2021).

Las cifras permiten observar que la mayoría del estudiantado está compuesto por jóvenes extra edad, que se han alejado del sistema educativo. Sin embargo, también integran el centro educativo los adolescentes que no han abandonado la Educación Media Básica, cuyos adultos referentes prefieren este tipo de propuesta con más horas de enseñanza en talleres. La propuesta pedagógica del centro tiene la base de encantar al estudiantado. Por eso, ofrece transitar por una formación en la que hay menos materias y se evalúa de una forma distinta (El País, 2015).

En el contexto de la pandemia de COVID-19 los jóvenes han sido el sector social más afectado. Debieron adaptarse a nuevos formatos de aprendizaje debido a la suspensión de la presencialidad en las aulas, lo que se tradujo en apatía y falta de motivación por aprender. Se sumó a esta situación, las características socioeconómicas en las que cerca de un tercio del estudiantado de todo el mundo no pudo acceder al trabajo remoto por la carencia de los recursos materiales (Poenitz et al., 2021).

En el caso particular de Uruguay, según la encuesta de la Administración Nacional de Educación Pública realizada a las familias arrojó como resultado que el 15% de los estudiantes pertenecientes a la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) no logró seguir el curso en el año 2020 de forma remota (Administración Nacional de Educación Pública, 2021).

5.7 El equipo de trabajo

El equipo docente está conformado por los profesores efectivos, interinos y suplentes que son las modalidades de ejercer la docencia que establece el Estatuto del Funcionario Docente de la Administración Nacional de Educación Pública (Administración Nacional de Educación Pública, Ordenanza N°45, 1993).

Según los datos del Censo Nacional Docente del año 2018, la educación técnica del Uruguay está integrada por casi 13.000 docentes (Administración Nacional de Educación Pública, Censo Nacional Docente, 2018).

En el caso particular de la organización investigada se trata de un plantel docente que no supera los veinte miembros si se tiene en cuenta los dos turnos en los que funciona el centro educativo. Lo componen los profesores de los talleres de robótica, audiovisual e informática, así como también de las áreas transversales como matemática, lengua, deporte y filosofía (Planeamiento Educativo, 2021).

Los docentes del centro tienen funciones de enseñanza directa (profesor de aula o taller) y funciones indirectas (profesor adscripto). Estos últimos son los denominados cargos básicos, como también lo son los coordinadores, directores de escuela e inspectores.

Los profesores que ejercen la docencia directa tienen un 100% de las horas en el aula más horas de coordinación que dependen de los cursos y planes. La mayoría de los docentes son mujeres con un 59,5% en el año 2018, siendo la edad promedio de 42 años (Administración Nacional de Educación Pública, Censo Nacional Docente, 2018).

Relacionado con la titulación, el porcentaje de profesores se encuentra en mínimos históricos, porque solo dos de cada cinco poseen título docente. En los cursos de Formación Profesional Básica (FPB) de la DGETP, la tasa de profesores titulados no alcanza el 30% (Balsa et al., 2019).

En cuanto a la tarea docente en el contexto de la pandemia de COVID-19, se vio afectada por el trabajo virtual que tuvieron que emprender los profesores. El Decreto N°90/021 del día 23 de marzo de 2021 exhortó a los entes de enseñanza públicos y privados a suspender el dictado de clases presenciales en todos los niveles de enseñanza hasta el 12 de abril, determinación que se extendió hasta el mes de julio en el que se estableció el retorno progresivo a la presencialidad en educación media -incluida la educación técnica- en todo el país; que se completó entre el 12 y 19 de julio (Administración Nacional de Educación Pública, 2021).

El trabajo virtual significó una sobrecarga en el trabajo docente por múltiples factores: exceso de tiempo de preparación de tareas, correcciones y clases virtuales sincrónicas. A esto se sumó la incertidumbre por cómo enseñar a todos a través de las plataformas digitales independientemente de las condiciones socioeconómicas del estudiantado y no perder el vínculo por estos motivos (Martins, 2021).

La encuesta sobre la situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria realizada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) arrojó como resultado que el 50,7% de los profesores -pertenecientes a la DGETP- identificaron como mayor problemática la dificultad de enseñar sin contacto cara a cara. Mientras que a un 27% le preocupó compatibilizar tareas domésticas y/o cuidados con la tarea docente (Administración Nacional de Educación Pública, 2021).

5.8 Identificación de la demanda

La demanda del centro surgió en la fase exploratoria de la investigación. A partir de las entrevistas exploratorias se recogieron distintas problemáticas planteadas por diferentes actores institucionales.

Sin embargo, se acordó con la coordinadora de la organización profundizar en una de ellas -debilidad en la evaluación del proyecto de centro- por los comentarios de los actores consultados sobre la planificación, implementación y evaluación del proyecto de centro.

El relación a la temática, el investigador interrogó:

- *“Los docentes tienen una participación muy activa en lo que es toda la planificación del proyecto, desde la selección del tema hasta su evaluación”* (EP1:6).

El actor institucional respondió:

- *“En sí, este proyecto, la selección del tema estuvo más de la mano de [15: nombre de la coordinadora]”* (EP1:6).

El investigador consultó a otro actor sobre la participación en el proyecto de centro:

- *“¿Cómo ha sido tu rol en los proyectos de estos años?”* (EED:2).

El actor entrevistado manifestó:

- *“No hubo como un proyecto que se pudiera llevar a la práctica puntualmente apoyándolo desde mi rol”* (EED:2).

En cambio, la responsable de la gestión del centro comentaba:

- *“Este año tenemos un proyecto muy ambicioso -que por medio del reciclaje y el uso de la tecnología- el estudiante cambie algo de su comunidad y pueda aportar en su hogar”* (EC:9).

Estas opiniones -sumadas a la expresión de un actor en particular- justificaron la elección del tema. Acerca de la evaluación del proyecto curricular del centro, un actor expresó:

- *“¿Evaluación? ¿Cómo?”* (EP1:7).

Este comentario recogido en la entrevista exploratoria (EP1) -y el lenguaje corporal de sorpresa que lo acompañó y que quedó registrado en el diario de campo- le otorgó la pauta al investigador para la delimitación del objeto de estudio.

Si la propuesta educativa del centro gira en torno al proyecto, es vital que cuente con un proceso de indagación que analice la implementación y los resultados, con la finalidad de arrojar información para la mejora de la calidad educativa (Castro & Castro, 2013; Flórez et al., 2018).

Es decir, el proyecto tiene que contemplar la información que sustente su temática, que fundamente los objetivos planteados y articule las acciones a desplegar sobre la marcha. No alcanza con valoraciones perceptivas de cada uno de los actores, sino que requiere una evaluación pensada, planificada y ejecutada con la construcción de indicadores y la selección de instrumentos que la transformen en una herramienta para el cambio escolar. Teniendo en cuenta la demanda, se tomaron decisiones sobre la metodología seleccionada para conocer los elementos que interactúan en el centro y son los responsables de causar los efectos que perciben los actores.

En síntesis:

La organización de estudio pertenece a la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), que ofrece una educación técnica de carácter público a estudiantes de primer ciclo. Se encuentra ubicada en un barrio de la periferia de Montevideo, en un contexto socioeconómico vulnerable.

Su propuesta educativa pone énfasis en el proyecto de centro, con una metodología de trabajo que busca seducir al alumnado para lograr aprendizajes significativos. La pandemia repercutió en el quehacer del centro, modificando los procesos de trabajo y dando lugar a factores que incidieron en la demanda identificada para el estudio.

SECCIÓN III MARCO APLICATIVO

Esta sección aborda la metodología aplicada en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y en el Plan de Mejora Organizacional (PMO), conformada por el enfoque cualitativo -específicamente el estudio de caso- y las técnicas de recolección de datos. También menciona la relevancia de la validez para el conocimiento científico.

Adicionalmente, incluye algunas consideraciones acerca de la adaptación de la investigación al contexto de la pandemia de COVID-19.

CAPÍTULO 6. ENCUADRE METODOLÓGICO

El capítulo seis corresponde al encuadre metodológico, entendido como el enfoque que adopta la investigación, al igual que las técnicas que emplea el investigador para conocer el objeto de estudio. Está conformado por siete apartados.

El primer apartado menciona el enfoque de investigación cualitativo adoptado.

El segundo apartado exhibe la metodología del estudio de caso seleccionada.

En el tercero, cuarto y quinto apartado, aparecen las diferentes técnicas de recolección de datos aplicadas.

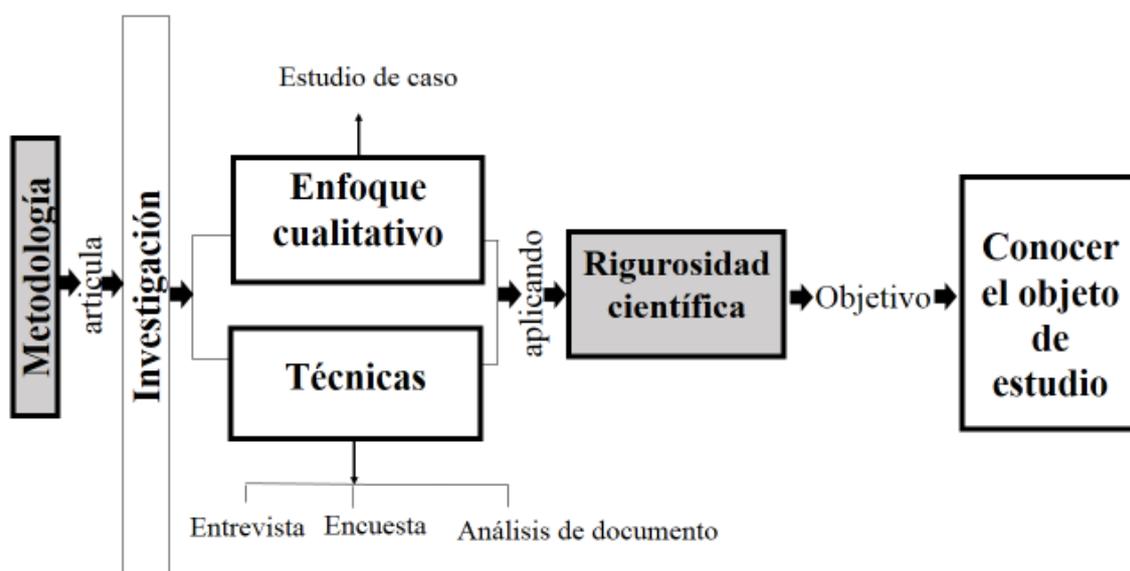
El sexto apartado menciona la validez de las técnicas utilizadas.

El séptimo apartado presenta las particularidades de la tarea de investigar en tiempos de pandemia.

La figura que continúa sintetiza el marco aplicativo de la investigación. La metodología permite articular el proceso de la investigación. Se optó por un enfoque cualitativo, con la variante de estudio de caso con la intencionalidad de conocer el objeto de estudio. Las técnicas que se aplicaron consistieron en el análisis de documento, entrevista y encuesta. En el proceso se aplicó rigurosidad científica a través de la validez y triangulación de técnicas y datos (ver Figura 13).

Figura 13

Marco aplicativo de la investigación



Nota. Elaboración propia.

6.1 Enfoque de investigación cualitativo

Iniciar un proceso investigativo implica la toma de decisiones metodológicas para otorgar orden, disciplina, sistematización y rigurosidad al proceso de estudio que busca generar conocimiento científico.

El conocimiento científico se obtiene a través de una investigación. Es decir, el procedimiento sistemático, analítico, interpretativo y crítico que tiene el objetivo de descubrir, detallar, explicar o interpretar los hechos, fenómenos, procesos y constantes o generalizaciones que suceden en un determinado ámbito de la realidad (Ander-Egg, 2011).

No existen fórmulas mágicas para emprender una investigación. El investigador se convierte en tal, en su proceder (Piñeiro et al., 2019). Comienza su tarea con la elección del enfoque de investigación. Es decir, la adopción de una estrategia general -que incluye métodos, técnicas y formas- para abordar un problema de investigación (Ortiz, 2013).

Existen dos enfoques tradicionales: cuantitativo y cualitativo. Aunque, en la actualidad se combinan ambos enfoques, dando lugar al enfoque mixto (Carhuancho et al., 2019).

En este caso, la investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, porque en el campo educativo este enfoque enfatiza en las causas que inciden en la acción pedagógica (Varela & Vives, 2016).

El enfoque cualitativo estudia los fenómenos sociales en el propio ámbito en el que surgen (Ballestín & Fàbregues, 2018). Es decir, se interesa por conocer los contextos y procesos que originan las interacciones y acciones sociales (Schenke & Pérez, 2018).

Por lo tanto, el enfoque cualitativo implica una forma particular de acercamiento al objeto de estudio para comprender la complejidad, resaltar las individualidades innovar y crear nuevas perspectivas sobre lo conocido (Vasilachis, 2006). Abandona el universalismo y se adentra en el conocimiento singular y emergente construido por la experiencia situada de diferentes personas (Varela & Vives, 2016).

Las características más destacadas de este enfoque son: la postura holística para comprender lo individual en un todo, la reflexión de la teoría en y desde la práctica, la utilización del método inductivo, el intento del investigador por ver la realidad de forma única, la flexibilidad que permite modificaciones en el proceso de investigación, la

selección de muestras más pequeñas para investigar, el empleo de instrumentos de medición más abiertos, la realización de una interpretación y comprensión más profunda del objeto de estudio (Varela & Vives, 2016; Ballestín & Fàbregues, 2018; Ponce & Pasco, 2018, Finol & Vera, 2020).

El enfoque adoptado en esta investigación permitió describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones, opiniones, interpretaciones, posturas, significados y experiencias de los actores institucionales en el contexto.

En esta investigación se seleccionó el modelo interactivo de la metodología cualitativa.

El modelo interactivo no responde a un orden invariable a partir del cual se organizan tareas y componentes. Todo lo contrario. En la interacción, las actividades de la investigación se influyen recíprocamente y de forma simultánea. Por lo tanto, tiene una estructura definida pero interconectada y flexible (Maxwell, 2019).

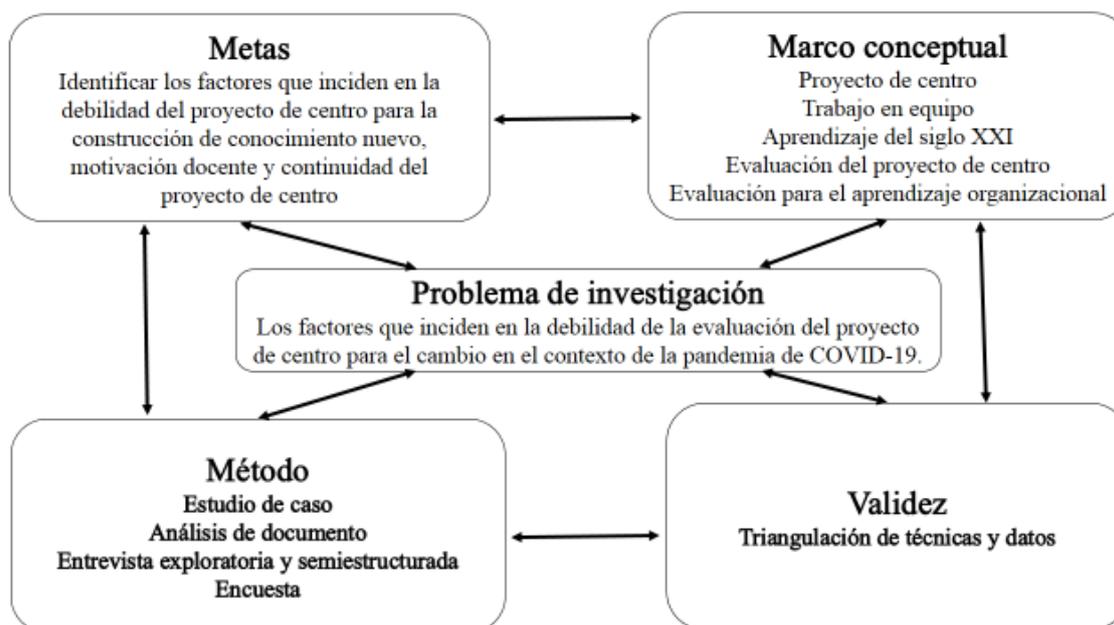
El modelo consta de cinco componentes: objetivos, marco conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez. Esta investigación sustituyó las preguntas de investigación por la demanda sobre la que giró el estudio.

La representación visual que se presenta contiene el modelo interactivo. Se puede observar en el recuadro central el tema principal de la investigación, que en este caso tuvo que ver con la problemática trazada en el árbol de problemas de PIO -debilidad en la evaluación del proyecto de centro- y el objetivo central elaborado en el árbol de objetivos -proyecto de centro evaluado para el desarrollo de acciones eficaces-.

En el extremo superior de la figura se encuentran las metas: identificar los factores que inciden en la debilidad del proyecto de centro para la construcción de conocimiento nuevo, motivación docente y continuidad del proyecto de centro. También contiene el marco conceptual que aportó la teoría a la investigación y sobre todo permitió conocer los antecedentes de la temática. En el extremo inferior se encuentra el método -estudio de caso con las técnicas de análisis de documento, entrevista y encuesta- y el componente de la validez mediante la triangulación de datos y técnicas (ver Figura 14).

Figura 14

Modelo interactivo de la investigación



Nota. Adaptado de Maxwell (2019).

En cuanto al diseño, forma parte de la investigación y sirve de guía para la permanente retroalimentación (Schenke & Pérez, 2018).

Hay tres tipos de diseño de investigación: básica, aplicada o de investigación-acción.

El diseño de esta investigación fue aplicado porque estuvo pensado para brindar respuesta a una problemática del quehacer educativo.

Es decir que, a partir de la demanda del centro, se buscó arribar a una aproximación diagnóstica que permitiera elaborar -en conjunto con actores del contexto- un plan de mejora con una futura aplicación práctica (Ballestín & Fàbregues, 2018).

En esa línea, el diagnóstico llevado a cabo no tuvo la intención de constituirse como una herramienta reveladora e interpretadora de las afectaciones de la organización. Sino que se orientó al conocimiento para proponer sugerencias y futuras intervenciones sobre situaciones deficitarias para su corrección o recuperación, o en situaciones insuficientes para su potenciación, mejora o desarrollo (Castillo & Cabrerizo, 2005, como se citó en Arriaga, 2015).

A partir de una aproximación diagnóstica es posible elaborar un plan de mejora. Partiendo del reconocimiento de la debilidad que habita en la organización, se pueden crear acciones planificadas y ordenadas para intentar cumplir con la imagen que aspira y brindar mejor calidad educativa.

En esta investigación el diagnóstico significó una aproximación al conocimiento sobre los factores que incidían en la demanda percibida por los actores institucionales.

Mientras que el plan de mejora partió de los objetivos de la investigación y el árbol de problemas y el de objetivos, para potenciar el trabajo realizado en la organización sobre el proyecto de centro y su evaluación.

El diseño del enfoque cualitativo se enmarca dentro de un proceso que consta de diferentes fases. Existen variantes en los aportes de los teóricos.

Una propuesta estructura el proceso en cinco fases: planteamiento del problema, revisión de la literatura, recolección de datos, análisis de datos y reporte de resultados (Hernández et al., 2014).

Otra perspectiva agrupa el proceso en cuatro fases: fase preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Piza et al., 2019).

Navarro et al. (2018) también destaca cuatro momentos esenciales de la ejecución de la investigación: problema real-problema científico, objetivo-objeto-campo de acción, métodos-tipo-hipótesis y resultados de la investigación.

Ponce y Pasco (2018) identifican siete etapas: planteamiento del tema de investigación, revisión de la literatura, formulación de hipótesis, diseño de la metodología, recolección de información, análisis de información y reporte.

La investigación se realizó en base a la estructura del proceso de Hernández et al. (2014) porque entiende que el planteamiento del problema a resolver es lo que motiva al investigador en el inicio de su tarea: saber por dónde empezar.

Si el término investigación refiere a la búsqueda de pistas para indagar lo desconocido (Ander-Egg, 2011), se hace necesario describir las particularidades de cada una de las fases del proceso investigativo. Por eso, se hará mención a la estructura. Se estudia el

concepto problema de investigación, luego se aborda la revisión bibliográfica, la recolección y el análisis de datos; y por último se referencia el reporte de resultados.

6.1.1 El problema de la investigación

El problema de investigación consiste en plantear el objetivo, la justificación y la viabilidad de la investigación, al igual que la exploración de las carencias de los aportes teóricos en el conocimiento del problema y la delimitación del ambiente que se estudiará (Hernández et al., 2014).

Por lo tanto, es necesario delimitar el tema que se investiga teniendo en cuenta el criterio temporal, espacial, aspectual y práctico (Ponce & Pasco, 2018). Esto puede suponer varias idas y venidas, pero es indispensable para afinar y estructurar más la idea a investigar (Hernández et al., 2014). Así, el problema de investigación guarda relación directa con el tema delimitado.

Existen dos tipos de problemas: el problema real y el problema de investigación. El primero existe independientemente del investigador, mientras que el segundo aparece si se inicia la investigación (Navarro et al., 2018).

El problema tiene que partir de una formulación clara y precisa de lo que se quiere conocer (Muelas et al., 2020).

Carhuancho et al. (2019) sugiere utilizar el cuadro de causa-efecto, a modo de establecer cuatro causas principales que permitan abordar el problema de estudio, para luego establecer sub causas que faciliten identificar el efecto, el mismo que será tratado como problema o categoría de estudio.

El investigador también tiene que tener en cuenta la justificación y la validación del problema. Justificar la investigación es indicar los motivos por los cuales se realizará o su utilidad. Validar consiste en otorgar fiabilidad mediante reglas relacionadas con el diseño, el método, los instrumentos aplicados y la recolección de datos (Varela & Vives, 2016; Carhuancho et al., 2019).

6.1.2 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura radica en la búsqueda y consulta de los materiales bibliográficos que permite la construcción del marco teórico de la investigación porque se consulta sobre el estado de conocimiento que existe del tema (Ponce & Pasco, 2018).

En ese sentido Hernández et al. (2014) afirma que la revisión de la literatura es beneficiosa para la formulación del problema de investigación y posteriormente sirve para delimitarlo y contextualizarlo. Por lo tanto, la revisión de investigaciones precedentes similares puede determinar una parte importante del proceso investigativo (Muelas et al., 2020).

6.1.3 Recolección de datos

La recolección de datos es la entrada al campo para comenzar a responder las preguntas de investigación. Es necesario iniciar por la exploración del contexto para conocer si es adecuado. Esto implica el contacto y el establecimiento de un relacionamiento entre las personas que habitan la realidad y el investigador que las estudiará. Luego, el investigador deberá seleccionar la técnica que facilite una mejor aprehensión del fenómeno de estudio (Hernández et al., 2014).

Corresponde a esta etapa la aplicación de las técnicas de recolección de datos para estudiar el fenómeno en profundidad en una situación concreta (Ballestín & Fàbregues, 2018). Por lo tanto, incluye la validez y la triangulación.

6.1.4 Análisis de datos

El análisis de datos consta de la reducción de los datos una vez recolectados. Se simplifican, resumen, ordenan y clasifican para manipularlos y estudiarlos. Es importante el proceso de categorización y codificación (Hernández et al., 2014).

La categorización facilita la codificación de datos porque selecciona, focaliza y simplifica los datos brutos, facilitando su tratamiento (Orellana, 2019). Mientras que la codificación identifica a las categorías que surgen de la comparación constante de las categorías (Sánchez et al., 2021) (ver Tabla 2 y 3).

Tabla 2

Codificación de técnicas y actores

| Técnicas | Codificación | Actores | Codificación |
|-----------------------------|--------------|-------------------------|--------------|
| Análisis de documento | A | Coordinadora del centro | C |
| Entrevista exploratoria | E | Profesor 1 | P1 |
| Entrevista semiestructurada | ES | Docencia indirecta | ED |
| Encuesta | EN | Profesor 2 | P2 |
| | | Equipo docente | ED |

Nota. Adaptado de Hernández et al. (2014)

Tabla 3*Codificación de categorías*

| Datos | Codificación |
|----------------------------|--------------|
| Proyecto de centro | PC |
| Evaluación | E |
| Trabajo en equipo | TE |
| Aprendizaje siglo XXI | AXXI |
| Aprendizaje organizacional | AO |
| Cambios | C |

Nota. Adaptado de Hernández et al. (2014)

El análisis de los datos puede ser cuantitativo o cualitativo. Dentro del análisis cualitativo se encuentran: el de contenido, enraizado en los datos, del discurso y el semiótico (Ponce & Pasco, 2018).

Se concluye la fase con las inferencias, comentarios y conclusiones del investigador (Hernández et al., 2014).

6.1.5 Reporte de resultados

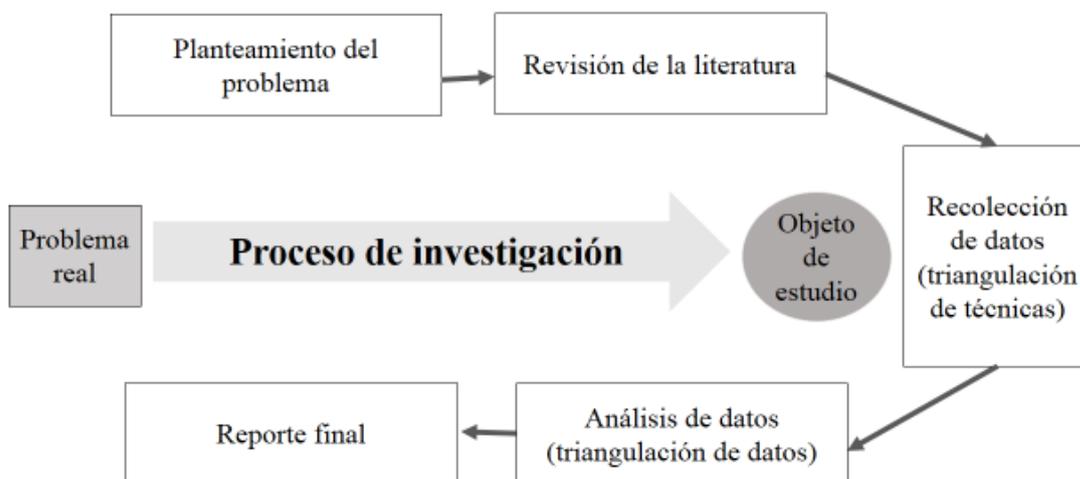
El reporte de resultados es la etapa de cierre y tiene lugar cuando el investigador elabora un producto final sobre el problema de investigación.

Por lo tanto, la investigación culmina con las interpretaciones efectuadas por el investigador. Las conclusiones tienen que estar articuladas con todas las fases de la investigación y exhibir de qué manera los resultados obtenidos responden las preguntas efectuadas en el inicio (Ponce & Pasco, 2018).

En la representación visual se puede observar la estructura del proceso. En este caso, se incluyó un recuadro con el problema real, para diferenciarlo del planteamiento del problema por parte del investigador. Luego corresponde la fase de la revisión de la literatura, la recolección de datos, el análisis de datos recolectados y el reporte final (ver Figura 15).

Figura 15

Proceso de investigación



Nota. Adaptado de Hernández et al. (2014).

En el enfoque de investigación cualitativo se puede seleccionar la metodología de estudio de caso.

6.2 Metodología de estudio de caso

El método seleccionado para la investigación fue el estudio de caso. Las referencias teóricas clásicas del término se encuentran en los aportes de Yin (2018), quien lo define como un proceso de investigación empírica que se encarga de estudiar un fenómeno dentro de un contexto de la vida real.

Otras definiciones consideran el estudio de caso como un método que posibilita una mayor comprensión de la complejidad de los fenómenos porque su esencia es cualitativa (Durán, 2012). Es decir, tiene el propósito de realizar un estudio en profundidad sobre un problema en particular, previamente determinado, para describir y conocer los rasgos individuales (Soto & Escribano, 2019).

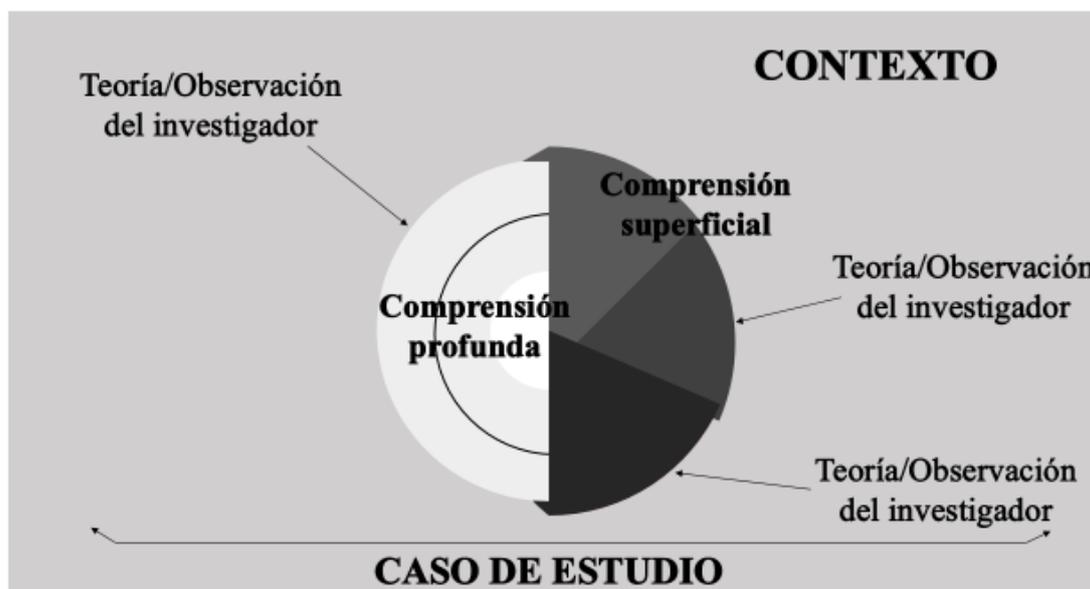
En esa línea, Jiménez y Comet (2016) afirman que el método permite al investigador comprender que se debe profundizar más en algunos casos para lograr un informe final que exponga la verdad sobre cómo y por qué ocurren los fenómenos.

Durán (2012) propone el espiral para la comprensión del estudio de caso. En la figura se puede percibir que a través de la teoría y la observación, el investigador accede a una

comprensión superficial. Pero la metodología del estudio de caso le permite llegar a una comprensión profunda del objeto de estudio determinado por el contexto (ver Figura 16).

Figura 16

Espiral para la comprensión del estudio de caso



Nota. Adaptado de Durán (2012).

En esta investigación el estudio de caso permitió un acercamiento más profundo sobre el contexto del fenómeno estudiado, permitiendo rescatar las voces y las vivencias de los actores educativos.

Se partió de una idea general del objeto de estudio, para conocer -en el desarrollo de la investigación- sus peculiaridades.

Las percepciones de los actores fueron capturadas en la recolección de datos. Esto ameritó la toma de decisiones sobre las técnicas a implementar para obtener información.

El término técnica proviene de la palabra griega *tejné*, empleada para describir la destreza de un artesano. También servía para explicar el tipo de conocimiento requerido para guiar la acción práctica. En investigación, las técnicas son las herramientas, las estrategias y los recursos que utiliza el investigador para recoger información (Ballestín & Fàbregues, 2018).

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: el análisis de documento, la entrevista y la encuesta. Se seleccionaron teniendo en cuenta el enfoque metodológico y un conjunto de factores temporales, materiales, conceptuales, tecnológicos, etc., determinados por el investigador (Schmelkes, 2001).

6.3 Análisis de documento

El análisis de documento o análisis documental es una técnica que consiste en descubrir el significado de un mensaje -que puede estar contenido en un texto, un discurso, una cartelera, etc.- con la finalidad de hacer aparecer el sentido que tiene (Carhuacho et al., 2019).

Esta técnica posibilita la obtención de información valiosa sobre los acontecimientos cotidianos, así como las problemáticas y las reacciones más comunes de los individuos en un determinado contexto (Sánchez et al., 2021).

Por lo general, la información contenida en los documentos es producida con anterioridad e independientemente de la investigación, pero puede transformarse en una fuente de datos valiosísima sobre las organizaciones y los actores que interactúan en ellas (Fassio, 2018).

En este caso, el análisis de documento fue la puerta de entrada a la investigación. La motivación del empleo de esta técnica se basó en un primer acercamiento al campo de estudio de forma virtual -por la pandemia-, con la intención de indagar la existencia de los contenidos de los mensajes expuestos en las redes sociales del centro educativo. Para ello, se elaboró una pauta de análisis (Anexo 1, p. 142). Además, se analizaron otros documentos facilitados por el centro.

6.4 Entrevista

La entrevista es una técnica que se basa en un encuentro entre personas -entrevistador y entrevistado- que interactúan de forma verbal -a partir de ciertas preguntas contenidas en una pauta elaborada previamente- para conocer las percepciones del entrevistado sobre una temática en particular (Carhuacho et al., 2019).

Para que la entrevista se realice, el investigador necesita una planificación previa. Es decir, concretar fecha, hora y lugar con el entrevistado. Así como también, elaborar una

pauta guía de la entrevista, sin descartar la flexibilidad al momento de su realización (Sánchez et al., 2021).

En la entrevista, los actores pueden participar de forma individual o colectiva.

Fassio (2018) distingue diferentes tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y en profundidad. También se encuentran las exploratorias.

La entrevista semiestructurada se basa en una pauta elaborada previamente, pero introduce libremente en su ejecución algunas preguntas para una mayor comprensión del objeto de estudio, sin que la acción resulte una desviación de los objetivos establecidos con anterioridad (Escudero & Cortez, 2018).

Esta investigación empleó la técnica de la entrevista. En el primer acercamiento presencial al campo de estudio, se realizaron entrevistas exploratorias a tres actores institucionales: coordinadora del centro (C), profesora (P1) y miembro de docencia indirecta (ED), para conocer las problemáticas del centro (Anexo 1, p. 143). Luego de acordar con la coordinadora sobre la demanda a profundizar, se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas a: coordinadora (C) y profesor (P2), por la flexibilidad del diseño al encontrarse abierta a otros aspectos no considerados en la pauta elaborada (Anexo 1, p. 146).

6.5 Encuesta

La encuesta es una técnica que emplea un formulario impreso o digital, orientado a obtener opiniones sobre una determinada temática que los encuestados completan de forma independiente (Feria et al., 2020).

Esta técnica requiere la elaboración previa de una pauta, así como la concreción del día y la hora de su aplicación (Carhuancho et al., 2019).

Sus ventajas radican en: se obtiene respuestas de mayor cantidad de personas, asegura la recolección de opiniones cuando la muestra se encuentra dispersa geográficamente y permite una mejor forma de categorizar las contestaciones de los participantes (Feria et al., 2020).

En este caso se empleó la técnica de la encuesta digital por las características de la pandemia de COVID-19 y la modalidad de trabajo del centro durante la suspensión de

la presencialidad, lo que supuso la inexistencia de interacción entre el investigador y los encuestados.

La pauta elaborada tuvo la intención de recoger la opinión docente sobre el trabajo colaborativo en el centro, pero sobre todo acerca de la evaluación del proyecto de centro (Anexo 1, p. 147-148).

La aplicación de cada instrumento elaborado por el investigador exigió tareas de testeo previas, para conocer las limitaciones y actuar en la corrección de errores que derivaran en malas interpretaciones.

En el caso de la encuesta digital implementada se testeó en dos colegas de trabajo que sugirieron mejoras en el formato -extensión y diseño de preguntas- y contenido –tipo de preguntas y consentimiento informado- de la encuesta.

Al respecto del testeo, Ander-Egg (2011) manifiesta que se tienen que descartar aquellos procedimientos que poco contribuyen en una investigación que tiene como finalidad conocer para actuar.

Precisamente, el testeo de cada técnica perfecciona el *modus operandi* de la investigación porque mejora los procedimientos que fueron probados y pulidos con anterioridad. El investigador debe elaborar un instrumento para ser validado previamente por un grupo de expertos que afirmen que la técnica tiene coherencia (Corral, 2009).

Por lo tanto, el testeo recoge las visiones, sensaciones y perspectivas de actores ajenos a esa realidad, pero que pueden contribuir con sugerencias para la mejora de los aspectos metodológicos.

De acuerdo a lo expuesto se puede afirmar que la aplicación de las técnicas -y su testeo- no es suficiente para la rigurosidad científica de la investigación.

Para otorgar confiabilidad a los resultados se necesita aptitud y actitud científica que obliga al investigador a desentrañar los fenómenos con gran precisión para develar lo oculto (Ander-Egg, 2011).

En efecto, resulta pertinente presentar el proceso de validez que se sometió la investigación para brindar mayor rigurosidad y confiabilidad a los hallazgos.

6.6 Validez

La validez hace referencia a la consistencia y la calidad de la investigación para la creación de conocimiento científico que refleje fielmente el fenómeno estudiado. En ese sentido, la selección de técnicas para recabar datos también implica la validez del instrumento para que mida lo que tiene que medir (Corral, 2009).

Por lo tanto, la utilización combinada de técnicas de recolección de datos para acceder a mayor riqueza de información es fundamental para validar el proceso y los resultados. En el caso de esta investigación se utilizó la estrategia de la triangulación.

El término triangulación designa la combinación de datos, teorías y métodos para maximizar la credibilidad de la investigación (Ander-Egg, 2011).

Con respecto a la triangulación, Hernández et al. (2014) explica que aporta amplitud y profundidad en la investigación de enfoque cualitativo.

Existen diferentes formas de realizar la triangulación: metodológica, de datos, del investigador, teórica, disciplinar (Piza et al., 2019).

Las formas más utilizadas de triangulación son la metodológica y la de datos. La primera forma se basa en la aplicación de diversas técnicas al objeto de estudio para luego comparar los resultados, analizando las coincidencias y diferencias, mientras que la segunda consiste en la recolección de datos de distintas fuentes relacionados con el mismo fenómeno para contrastarlos (Ander-Egg, 2011).

Esta investigación optó por la triangulación de técnicas y datos. Es relevante mencionar que el proceso de recolección de datos se hizo de forma paralela con el muestreo y el análisis de la información obtenida.

La literatura consultada refiere especialmente a las cuestiones metodológicas y de rigurosidad científica en el proceso investigativo. Sin embargo, el momento en el que se desarrolló la investigación obligó al investigador a adecuar su indagación a las particulares históricas vinculadas con un virus de escala mundial. El apartado que continúa recoge la adaptación del proceso al contexto de estudio.

6.7 Adaptación de la investigación al contexto de la pandemia de COVID-19.

Las recomendaciones sobre la reducción del contacto social por la pandemia de COVID-19 modificaron las actividades de investigación en todos los países.

En este escenario, la tecnología fue un gran soporte porque permitió realizar la tarea investigativa a través de dispositivos alternativos de comunicación, como por ejemplo *WhatsApp* y *Google forms*.

Por lo tanto, la toma de decisiones del investigador no solo implicó la selección de técnicas de recolección de datos sino también la tecnología que facilitara la tarea. En ese sentido Cuenca y Schettini (2020) explican que la pandemia llevó a repensar el trabajo de campo. Esto no quiere decir que las investigaciones llegaron a su fin, sino que tuvieron que apostar a la creatividad (Luengo et al., 2020).

Como consecuencia del contexto, el investigador tuvo que emprender el estudio con dispositivos sustitutos a los tradicionales utilizados de forma presencial, no perdiendo de vista el rigor científico. De modo que, ciñó su tarea a algunas reglas imprescindibles: adiestramiento en técnicas y procedimientos para su implementación digital y/o virtual, formación sobre elementos de ética investigativa en línea, contemplar el acceso a herramientas digitales de los actores estudiados, entre otras (Hernán et al., 2021).

En esta investigación, el investigador apostó al empleo de técnicas de recolección de datos para efectuar en línea, como por ejemplo la encuesta digital con formularios.

También, utilizó redes sociales -*WhatsApp* y *Facebook*- para estar en contacto permanente con el centro de estudio.

En otras palabras, la tecnología fue clave para el proceso de indagación desarrollado por el investigador.

En síntesis:

La metodología empleada en la investigación adoptó el enfoque cualitativo, a través del método estudio de caso para conocer las peculiaridades del fenómeno de estudio. En la aproximación diagnóstica se emplearon las técnicas de análisis de documento, entrevista y encuesta para recolectar información. Luego de la elaboración,

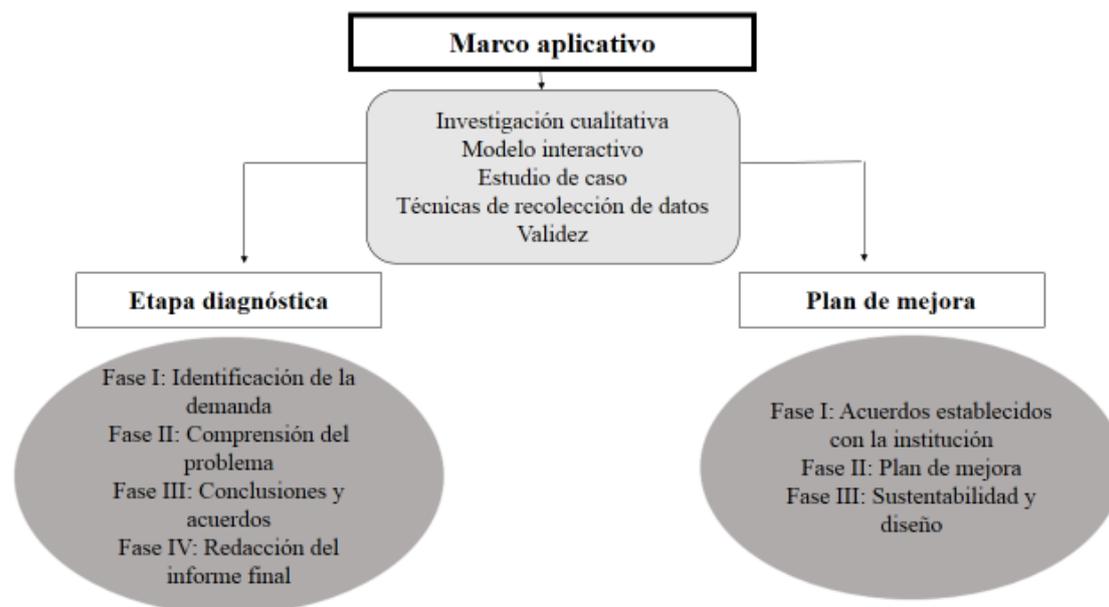
presentación y acuerdos del informe diagnóstico, se trabajó en el diseño de un plan de mejora organizacional.

Todo el estudio se ajustó a estrategias de validez. Utilizó las posibilidades que brinda la tecnología para acceder a información y encuentros de trabajo en el contexto de la pandemia de COVID-19.

El recorrido por el marco aplicativo permitió conocer la metodología empleada en la investigación. Se propone una representación visual que resume la metodología empleada en todo el proceso investigativo durante PIO y PMO (ver Figura 17).

Figura 17

Síntesis del marco aplicativo



Nota. Elaboración propia.

La metodología aplicada en la investigación posibilitó comprender para accionar. El proceso de conocimiento del fenómeno de estudio se realizó a través del Proyecto de Investigación Organizacional, temática que examina el capítulo que continúa.

CAPÍTULO 7. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

Este capítulo aborda el trabajo investigativo realizado en el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) que consistió en cuatro fases que se extendieron entre los meses de mayo a julio del año 2021 (ver Figura 18).

Figura 18

Desarrollo de PIO

| | Mes | Objetivo | Acciones | Involucrados |
|--------------|---|---|--|--|
| Fases | Fase I: Identificación de la demanda | Mayo Contactar y explorar el centro. Identificar una posible demanda, acordar y definir la problemática a estudiar. | Análisis de documentos. Entrevista exploratoria. Matriz de datos. Revisión bibliográfica. Construcción del modelo de análisis. | Documentos, Coordinadora (C), Profesora (P1), Docencia indirecta (ED), investigador. |
| | Fase II: Comprensión del problema | Mayo Junio Ampliar el campo de conocimiento de la problemática. Sistematizar la información recolectada. | Entrevista semiestructurada, encuesta, análisis de documentos, triangulación de datos, modelo del iceberg, aproximación diagnóstica. | Coordinadora (C), Profesor (P2), Equipo docente (E), Memoria Annual 2020, Investigadora. |
| | Fase III: Conclusiones y acuerdos | Julio Establecer las prioridades. Identificar el equipo impulsor. | Acuerdo con la coordinadora. Conformación del equipo impulsor. | Coordinadora (C), investigadora. |
| | Fase IV: Redacción del informe final | Julio Presentar PIO al centro. | Redacción del informe final. | Investigadora. |

Nota. Elaboración propia.

7.1 Fase I: Identificación de la demanda

En este apartado se expone la exploración del contexto y el primer contacto con los actores de la organización educativa para identificar la demanda institucional.

La fase I comenzó con el acercamiento virtual del investigador al campo de estudio mediante el análisis documental de la red social oficial (Anexo 1, p.142).

Se repite la técnica de análisis de documento a la cartelería del hall de entrada del centro cuando se realiza la aproximación de forma presencial (Anexo 1, p.142).

La coordinadora del centro (C), un integrante del equipo docente (P1) y otro del equipo de docencia indirecta (ED) fueron los informantes sobre la realidad institucional a través de las entrevistas exploratorias que se realizaron (Anexo 1, p.143).

De forma paralela el investigador realizó anotaciones en el diario de campo.

7.1.1 Análisis de documentos

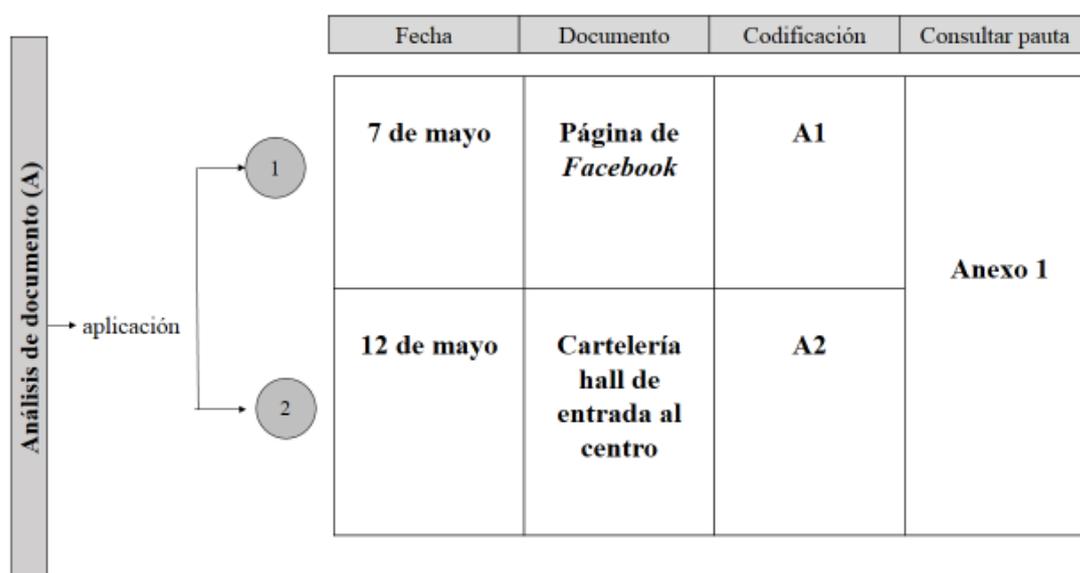
El análisis de documento fue la primera técnica aplicada por el investigador para obtener información relevante sobre los documentos que forman parte de la cotidianidad de la organización.

Los documentos son los portadores de los mensajes elaborados por sus autores y pueden contribuir para dejar al descubierto información relevante sobre los factores que pueden incidir en los fenómenos institucionales (Carhuancho et al., 2019; Sánchez et al., 2021).

La representación visual que sigue resume la aplicación de la técnica (ver Figura 19).

Figura 19

Análisis de documentos Fase I



Nota. Elaboración propia.

Se aplica la técnica a la página oficial de *Facebook* del centro mediante una pauta elaborada para ese fin. Se recaba información sobre el tipo de documento compartido, la periodicidad de publicaciones, las temáticas, los destinatarios, el *feedback* y otros datos importantes (Anexo 1, p.142).

También se aplica el análisis de documento a la cartelera disponible en el hall de entrada, a la espera del primer contacto con los actores institucionales. Se registra información sobre la autoría, la temática presentada, el estilo de documentación, los destinatarios y la caligrafía contenida en los documentos por medio de una pauta confeccionada (Anexo 1, p.142).

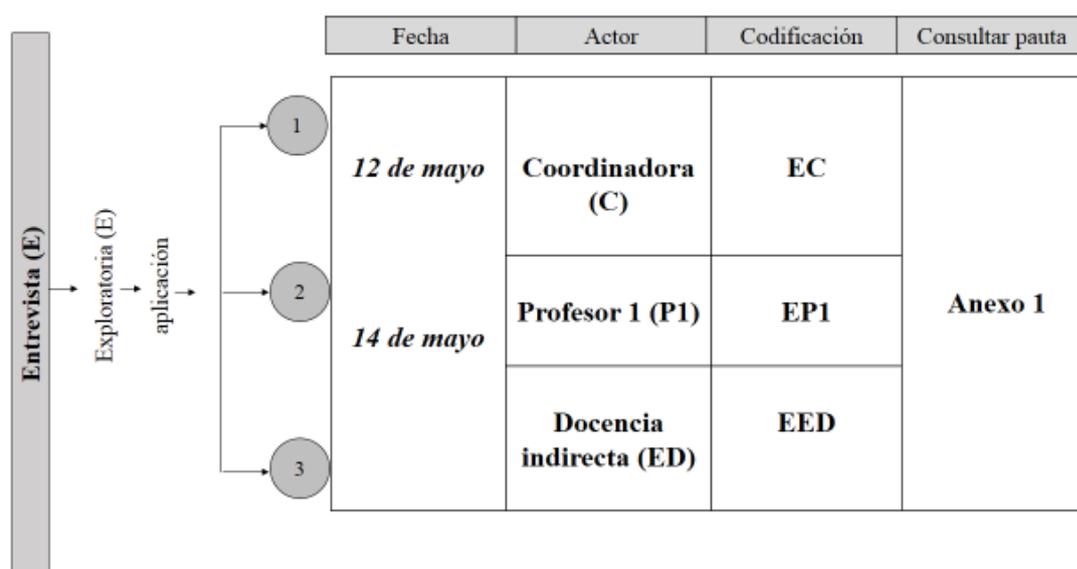
7.1.2 Entrevista exploratoria

La primera entrevista realizada en el centro fue exploratoria, con una pauta elaborada que contenía preguntas sobre la propuesta educativa del centro, los intereses del estudiantado, el seguimiento de las trayectorias educativas, las características socioeconómicas de los alumnos, la participación familiar, los desafíos en el contexto de la pandemia, la modalidad de trabajo del equipo docente y la administración de la información. También, hubo apertura a preguntas libres y flexibles que fueran surgiendo a partir del encuentro con el actor entrevistado (Anexo 1, p.143).

La representación visual expone la aplicación de la técnica de la entrevista (ver Figura 20).

Figura 20

Entrevista exploratoria Fase I



Nota. Elaboración propia.

La coordinadora del centro fue la primera persona entrevistada, quien brindó información sobre diferentes problemáticas del centro, vinculadas sobre todo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la suspensión de la presencialidad de las aulas.

Sin embargo, los actores que dieron la guía al investigador sobre una de las problemáticas más significativas del centro fueron un miembro del equipo docente y otro de docencia indirecta. En las entrevistas exploratorias, ambas personas expusieron las debilidades de una cuestión sobre la propuesta pedagógica del centro.

7.1.3 Matriz de datos

Posterior a la aproximación del campo de estudio por medio del análisis de documentos y las entrevistas exploratorias, se construyó una matriz de análisis con la información obtenida a partir del encuadre teórico de Frigerio et al. (1992) acerca de las dimensiones del campo institucional. Esto posibilitó el acercamiento a los elementos que interactúan en el centro y provocan efectos en las dimensiones involucradas.

La matriz de análisis permitió organizar y sintetizar la información recogida en la primera recolección de datos en cuatro columnas que contenían: el aporte textual la temática que abordaba, el actor involucrado y la dimensión comprometida (Anexo 1, p.144-145).

A partir de la información recogida se construyó un modelo de análisis de datos.

7.1.4 Modelo de análisis

El modelo de análisis de datos articula la problemática identificada, las dimensiones del campo institucional comprometidas y los posibles factores causales que inciden en la realidad institucional.

Por lo tanto, permite plasmar los elementos coexistentes en cada una de las dimensiones del campo institucional proporcionados por los actores, para conocer la realidad institucional que necesitan ser abordadas (Anexo 1, p.132).

Las acciones realizadas en esta primera fase facilitaron la identificación de la demanda, que fue acordada con la coordinadora del centro: debilidad en la evaluación del proyecto de centro.

La delimitación del tema a investigar se hizo teniendo en cuenta los criterios sugeridos por Ponce y Pasco (2018). Por lo tanto, se consideró el contexto de la pandemia de COVID-19, los espacios de encuentro para recoger información, los canales alternativos a los presenciales para el intercambio y la comunicación permanente, entre otros.

Además, se realizó una revisión bibliográfica y se elaboró un mapa conceptual en la búsqueda de ampliar la comprensión de la demanda (Anexo 1, p.127-130).

7.2 Fase II: Comprensión del problema

Este apartado aborda la comprensión del problema, con la identificación de nuevos informantes y una segunda recolección de datos.

Por consiguiente, la fase II comenzó con la selección de nuevos instrumentos para recabar información teniendo en cuenta las particularidades del centro y del contexto, intentando reducir el contacto social por la pandemia.

Se repite la técnica de la entrevista -en la variante semiestructurada- y el análisis de documento; pero se agrega la encuesta (ver Figura 21). Los nuevos informantes fueron integrantes del equipo docente (D). Además, se entrevistó a un profesor en particular (P2) y nuevamente a la coordinadora (C), a este último actor se solicitó acceso a documentos oficiales del centro para analizar.

7.2.1 Entrevista semiestructurada

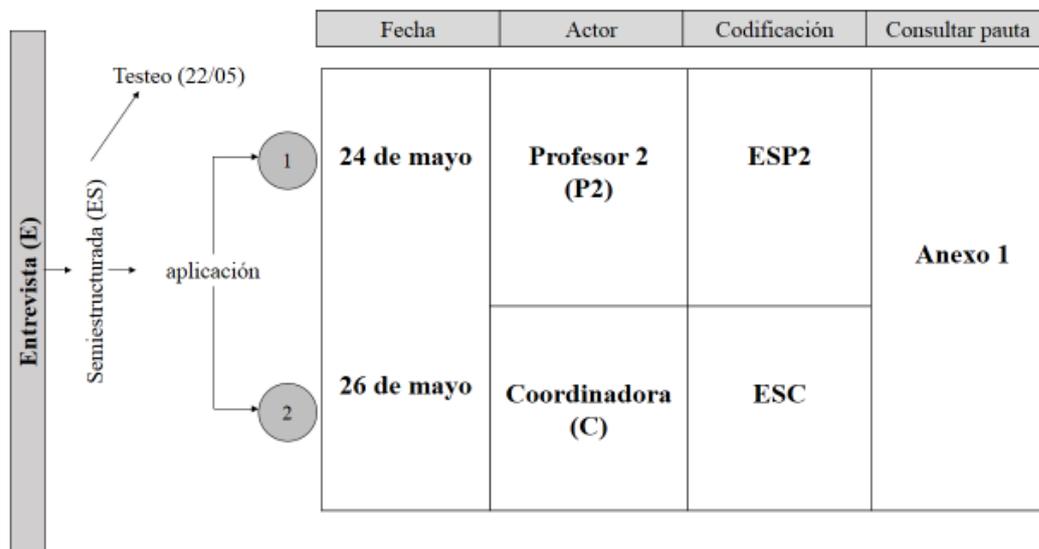
Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas para una mayor comprensión del problema, para las cuales se elaboró una pauta con preguntas establecidas previamente que giraban en torno al proyecto de centro y su evaluación. Antes del encuentro presencial con los entrevistados -con el propósito de verificar la eficacia del instrumento- se realizaron pruebas de testeó a colegas de otra institución.

Se buscó recolectar información sobre los actores intervinientes en la planificación del proyecto de centro, los espacios curriculares para su elaboración, el tipo, modelo e instrumento de evaluación implementado hasta el momento, la construcción de los indicadores, la sistematización de evidencias recolectadas, la elaboración del cronograma, los espacios de reflexión conjunta, entre otra información sobre la temática que fuera surgiendo sobre el transcurso de la entrevista (Anexo 1, p.146).

Los dos actores entrevistados -profesor (P1) y coordinadora (C)- participaron de forma individual y proporcionaron información vinculada con la propuesta pedagógica del centro, el proyecto de centro como protocolo articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las preocupaciones que giran en torno a él (ver Figura 21).

Figura 21

Entrevista semiestructurada Fase II



Nota. Elaboración propia.

Con la finalidad de recabar la mayor cantidad de información posible para la comprensión del fenómeno estudiado, el investigador acompañó la aplicación de las técnicas con anotaciones en su diario de campo, que hicieron alusión a los virajes de la investigación.

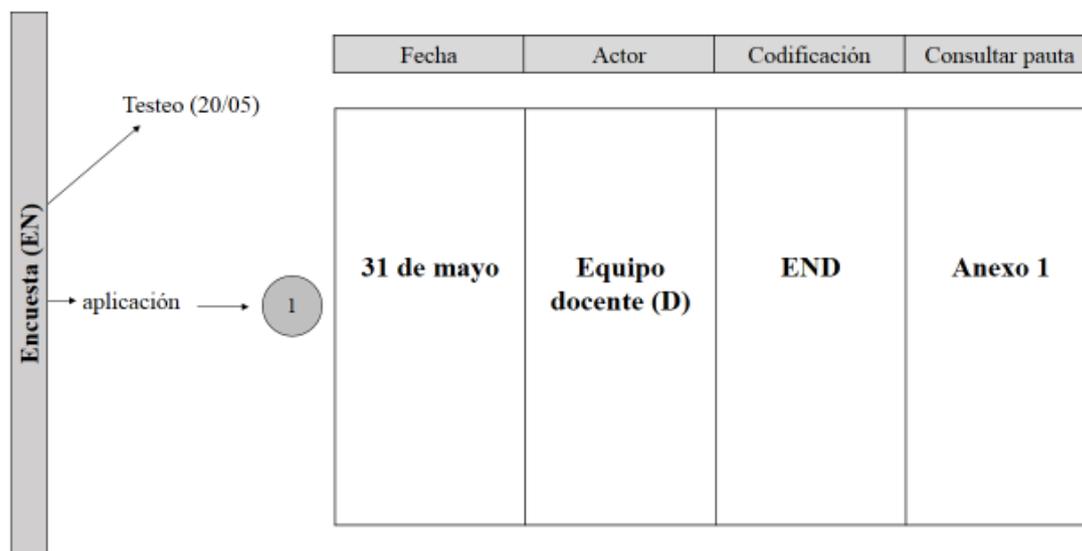
7.2.2 Encuesta docente

La encuesta se aplicó al equipo docente (E) de la institución. Esta permitió recolectar información práctica en una sola aplicación a actores dispersos geográficamente por la suspensión de la presencialidad de las aulas (Feria et al., 2020)

Se realizó una pauta que fue testeada en colegas ajenos al centro, y se implementó de forma virtual a través de un formulario que los encuestados completaron de forma independiente en un tiempo establecido de dos semanas (ver Figura 22).

Figura 22

Encuesta Fase II



Nota. Elaboración propia.

El universo de encuestados fue un total de catorce. Sin embargo, quienes completaron la encuesta fueron seis profesores que opinaron sobre el origen del proyecto de centro, las prácticas colaborativas e individuales relacionadas a él, los espacios de trabajo colaborativo para su planificación y posterior reflexión, el monitoreo y seguimiento, el tipo de evaluación aplicada, la formación docente en la temática, la difusión de los resultados de la evaluación, etc.

En base a algunos indicadores, cada docente debía indicar su opinión en la escala del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo (Anexo 1, p.147-148).

7.2.3 Análisis de documentos

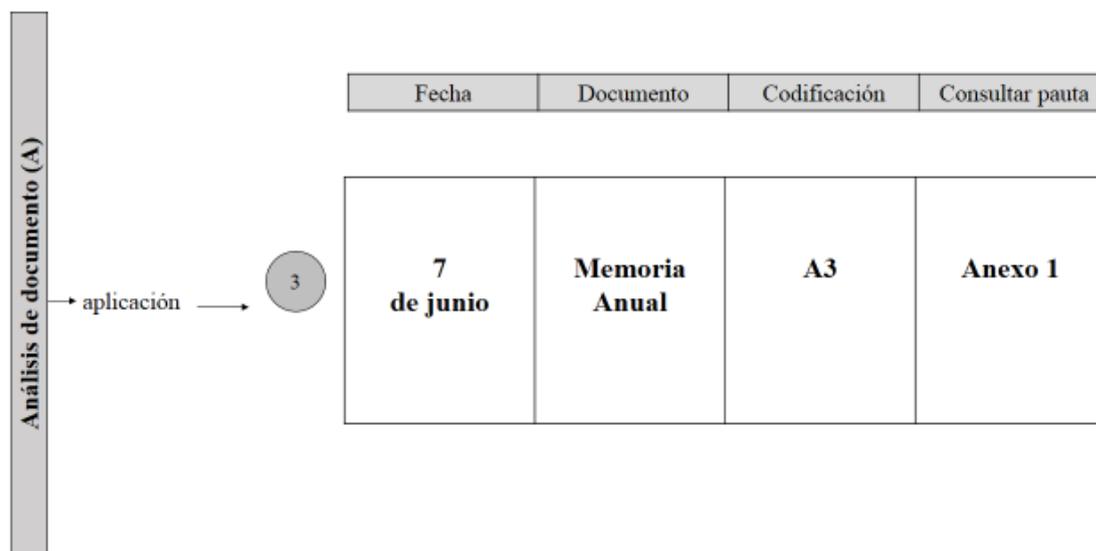
Nuevamente se aplicó el análisis de documento, pero en esta segunda colecta de datos se centró en el análisis de documentos oficiales.

Ante la solicitud de documentos vinculados con la temática de estudio, la coordinadora facilitó la Memoria Anual 2020, que fue analizada mediante una pauta elaborada con anterioridad (Anexo 1, p.149).

Se recabó información sobre la fecha del documento, el soporte, la autoría, el destinatario, los temas abordados, la caligrafía y otra información destacada (ver Figura 23).

Figura 23

Análisis de documento Fase II



Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, no fueron entregados los documentos sobre la evaluación del proyecto de centro del año 2020, ni la escritura del proyecto de centro que se estaba elaborando durante el 2021, al igual que los antecedentes que se consideraron.

No obstante, la triangulación de técnicas realizada en la fase I y II aumentó la confiabilidad del proceso investigativo, permitiendo la obtención de datos confiables para comprender los diferentes factores que inciden en la realidad estudiada (Molina, 2020).

7.3 Fase III: Niveles y lógicas en juego

Este apartado explica el análisis y la sistematización de la información realizada, con la aplicación del modelo del iceberg.

En los documentos analizados, las entrevistas realizadas y en la encuesta aplicada en la fase II se encontraron los factores causantes de la situación problema, que fueron determinantes para la siguiente fase.

La fase III partió del análisis y sistematización de la información recolectada durante todo el proceso de estudio de campo.

7.3.1 Modelo del iceberg

Siguiendo el aporte de Orellana (2019) se redujeron los datos, con el propósito de resumirlos, ordenarlos y clasificarlos para una mejor manipulación y estudio.

Luego, se utilizó el modelo del iceberg para identificar los niveles y las lógicas en juego a partir de lo visible (a simple vista), lo priorizado (oculto a la vista) y lo subyacente (oculto profundamente), para inferir los supuestos desconocidos que operan como cimientos de la cultura institucional (Anexo 1, p.134-137).

7.3.2 Aproximación diagnóstica

La aproximación diagnóstica significó una reconstrucción analítica, sintética e interpretativa de la realidad institucional que se pretende mejorar (Niremberg, 2006, como se citó en Rinaudo et al., 2017).

Para conocer las causas y los posibles efectos de la demanda se diseñó un árbol de problemas (Anexo 1, p.137-139). A partir de los elementos identificados se elaboró un árbol de objetivos posibles de ser alcanzados a través de estrategias de intervención en un plan de mejora organizacional (Anexo 1, p.139).

7.4 Fase IV: Elaboración del informe final

Este apartado menciona la elaboración del informe final para ser entregado a la organización a partir de las inferencias realizadas por el investigador sobre el trabajo de campo.

El documento recopila todo el proceso diagnóstico en sus diferentes fases, las técnicas utilizadas para la recolección de datos y la revisión bibliográfica que constituyó el marco teórico de la investigación. También incluye las dimensiones organizacionales participantes en el plan de mejora, la identificación de actores deseables de involucrar, las etapas y extensión del proceso de mejora y las posibles líneas de acción.

En síntesis:

PIO se desarrolló en tres meses, estuvo estructurado en cuatro fases, en las cuales se identificó la demanda, que fue estudiada en profundidad para la comprensión de las posibles causas y efectos, elaborar un informe final y trazar posibles líneas de acción en un plan de mejora organizacional.

A partir del diagnóstico institucional -que surge en base al Proyecto de Investigación Organizacional- comenzó la etapa del diseño de un plan de mejora que se aproxime a lo deseado por los actores institucionales. El capítulo que sigue estudia los elementos que estructuraron el Plan de Mejora Organizacional.

CAPÍTULO 8. PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Este capítulo abarca el diseño y la elaboración del Plan de Mejora Organizacional (PMO) que se desarrolló en tres fases durante el mes de octubre de 2021.

Gairín et al. (2019) explica que la mejora de los centros educativos se plantea como un desafío permanente si se tiene en cuenta que el entorno, los actores y las circunstancias están siempre cambiando. Por lo tanto, son múltiples los factores que influyen en las realidades institucionales y variadas las alternativas de intervención para disminuir las debilidades diagnosticadas. Como consecuencia, el autor propone un plan de intervención para la mejora organizacional articulado en diferentes fases, entre las que se destaca la fase previa para crear las condiciones y la fase de planificación del diseño (ver Figura 24).

Figura 24

Fases para la mejora organizacional



Nota. Adaptado de Gairín y Armengol (2015), como se citó en Gairín et al. (2019).

De acuerdo al aporte teórico del autor, durante PMO se trabajó en el diseño de un plan de mejora que involucrara a la organización, profesorado, estudiantado y demás actores de la comunidad escolar para la participación activa en la futura implementación.

El plan partió del acuerdo previo con la coordinadora y se diseñó en base a la información obtenida en PIO sobre la demanda institucional.

También tuvo en cuenta la relevancia de la tecnología en el contexto de pandemia para sistematizar y desarrollar el proceso.

8.1 Diseño del Plan de Mejora

Este apartado presenta el diseño del PMO orientado al mejoramiento de la realidad institucional que surge del diagnóstico realizado en el centro escolar.

En función de las conclusiones de PIO, se identificaron los objetivos posibles de ser alcanzados de acuerdo a las posibilidades del centro y el contexto de pandemia, para el diseño de un plan de mejora elaborado en los meses de octubre y noviembre de 2021, que constó de tres fases (ver Figura 25).

Figura 25

Desarrollo de PMO

| | | Mes | Objetivo | Acciones | Involucrados |
|-------|----------|-----------|--|---|----------------------------------|
| Fases | Fase I | Octubre | Intercambiar opiniones sobre PIO y acordar con la organización para diseñar PMO. | Entrega del informe final PIO. Conformación del equipo impulsor. | Coordinadora (C), investigadora. |
| | Fase II | Octubre | Diseñar PMO. | Encuentros con el equipo impulsor. | Equipo impulsor, Investigadora. |
| | Fase III | Noviembre | Diseñar la sustentabilidad y el seguimiento del plan. | Elaboración de dispositivos. | Investigadora. |

Nota. Elaboración propia.

8.1.1 Fase I

La fase I comprende la entrega, difusión y acuerdos establecidos con el centro a partir de la entrega del informe final de PIO a la coordinadora del centro para su lectura y colectivización de los hallazgos del diagnóstico (Anexo 2, p.152-153).

No hubo reparos al informe por parte de la organización. Por lo tanto, se acuerdan las líneas de acción, conforma el equipo impulsor y los encuentros.

8.1.2 Fase II

La fase II incluye los dos encuentros con el equipo impulsor para la elaboración del plan de mejora.

El primer encuentro se realizó el día 12 de octubre e incluyó el trabajo sobre el objetivo general, los objetivos específicos y las metas del PMO, con su correspondiente anotación en actas de reunión (Anexo 2, p. 160-161).

El segundo encuentro se realizó el día 19 de octubre y consistió en el diseño de las actividades, los recursos necesarios y los actores involucrados en el plan, quedando el registro en actas de reunión (Anexo 2, p.162-164).

El tiempo estipulado de las actividades abarca los meses de marzo a noviembre y quedó asentado en el diagrama de Gantt (Anexo 2, p. 156).

Todo el trabajo realizado en los encuentros, con los objetivos, las metas, las actividades, los recursos e involucrados quedó plasmado en la planilla integradora (Anexo 2, p.157).

8.1.3 Fase III

La fase III comprende la sustentabilidad y el seguimiento del plan con los dispositivos diseñados (lista de cotejo para el seguimiento, gestión de la comunicación, gestión financiera y gestión de riesgos) y los protocolos de implementación elaborados en el mes de noviembre.

Los dispositivos abarcan desde la revisión de las actividades para conocer el rumbo del plan, hasta el intercambio permanente de información por medio de la comunicación, los recursos financieros para el plan y el control de riesgos para actuar frente a desafíos que pongan en riesgo el plan (Anexo 2, p. 158-159).

En síntesis:

El diseño del PMO partió de los hallazgos de PIO. Se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre de 2021.

Estuvo estructurado por tres fases que comprenden la entrega del informe diagnóstico al centro, los acuerdos en las líneas de acción, la conformación del equipo impulsor, la definición de objetivos, las metas, actividades, los recursos, involucrados y dispositivos de sustentabilidad y seguimiento del plan.

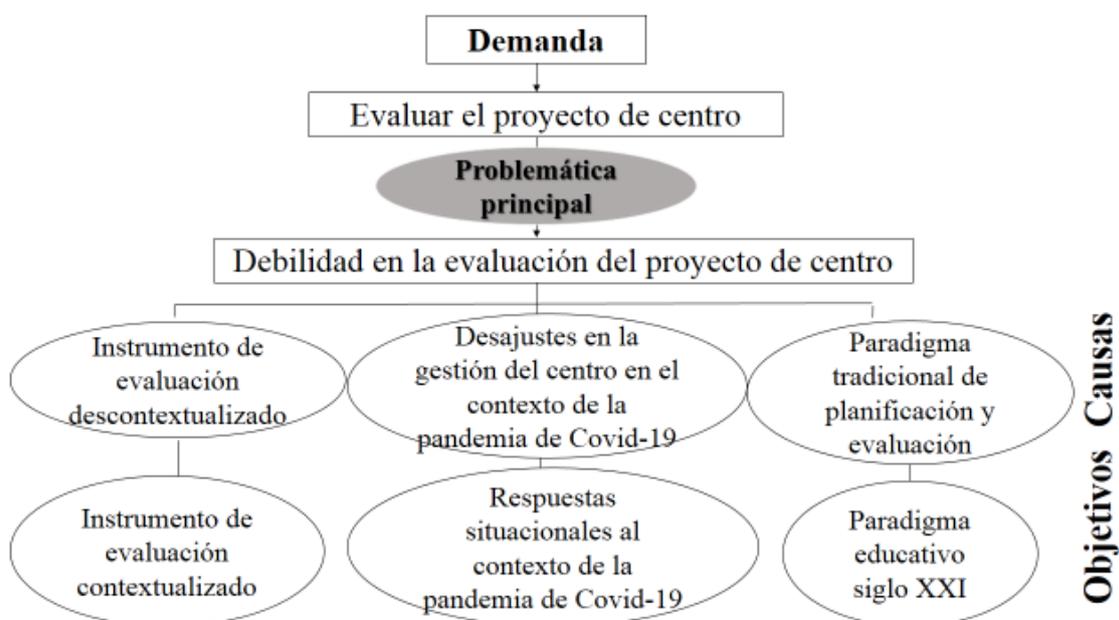
SECCIÓN IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta sección sintetiza los principales resultados de la investigación asociados al Proyecto de Investigación Organizacional y al Plan de Mejora Organizacional. También incluye las inferencias del investigador en base al marco teórico revisado.

Estará integrado por dos capítulos que giran en torno a la detección de la demanda institucional, la comprensión del problema, los factores causantes y efectos provocados; así como los medios y fines para la consecución de los objetivos deseados en el plan de mejora (ver Figura 26).

Figura 26

Demanda, problema, causas y objetivos



Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 9. RESULTADOS ASOCIADOS AL PIO

Este capítulo presenta los principales resultados de la etapa diagnóstica acerca de la demanda, la situación problemática, los factores y efectos provocados en la realidad institucional.

Se estructura en cinco apartados que retoman los datos recabados en las dos fases de PIO.

9.1 Resultados asociados a la demanda

La propuesta pedagógica de la organización educativa es a través del proyecto de centro. Sobre esta temática los actores consultados manifestaron el estado de su elaboración y su importancia para los aprendizajes. Se recolectaron las siguientes opiniones:

- *“A principio de año, teníamos dos o tres también como para encarar y bueno, ahora estamos focalizados en uno puntualmente, que recién lo estamos comenzando”* (EED:3).
- *“Este año tenemos el proyecto más ambicioso, trabajar todo lo que tiene que ver con la soberanía alimentaria. Sabemos que estamos en un momento en donde es necesario que cada uno genere recursos. Vamos a empezar a trabajar: qué es una huerta y todo el concepto de economía circular que nada se tira, todo se reutiliza, todo se recicla, todo se reutiliza”* (EC:8).
- *“El estudiante va a aprender cómo son las semillas, qué tipo de alimentos se plantan, los cuidados, todo atravesado por la robótica e informática. No es solo plantar sino enseñar al estudiante que hay modalidades de robótica, formas de robótica que permiten... a distancia manejar una huerta”* (EC:9).

Las evidencias exponen que el proyecto de centro de la organización es entendido como el protocolo de actuación (Gómez & Oliveira, 2018) para dirigir el cambio escolar (Capocasale, 2005), que se encuentra orientado a la adquisición de nuevas habilidades (Portillo-Torres, 2017).

9.2 Resultados asociados al problema

Los datos recabados en la primera colecta de datos evidencian el deseo de la mejora en la metodología de trabajo y propuesta pedagógica de la organización a través del proyecto de centro.

Los actores consultados destacan las fortalezas del proyecto de centro para las características del alumnado, reconocen los logros obtenidos, pero no hay exactitud con

respecto a la evaluación que se hace del proyecto. Esta información otorgó la pauta al investigador para estudiar los factores causales del problema identificado.

Las fortalezas de la propuesta pedagógica del centro se manifiestan en algunas expresiones:

- *“El trabajo en proyectos es la forma en como nos acercamos al conocimiento”* (EC:6).
- *“Tienen una tarea en común, un objetivo en común y siempre ha sido muy positivo desde ese lugar... Desde lo que se genera en el colectivo”* (EED:3).
- *“El estudiante es el centro del proyecto”* (EC:1).
- *“La mayoría de los chicos vienen de lugares cercanos... donde muchas veces hay precarización de la vivienda... vienen de familias monoparentales generalmente”* (EC:4).
- *“La continuidad educativa es lo más importante, que los estudiantes no se desvinculen”* (EED:1).
- El proyecto *“empezó en el 2014 y ya tenemos chicos que están en quinto o en sexto año, es decir en segundo o tercero de EMT”* (EC:3).
- *“Han llegado a ganar premios”* (EED:3).

Estas evidencias coinciden con el análisis documental realizado en la fase exploratoria sobre los objetos del hall de entrada de la institución, en el que se destacaron los diplomas de reconocimiento de la participación de concursos del estudiantado (Anexo 1, p.142).

Esos diplomas se encuentran en un lugar destacado dentro del hall, hacia la puerta de entrada de la dirección y administración. Están remarcados y rodeados de fotografías de los estudiantes en diferentes eventos.

Con respecto a las debilidades de la propuesta pedagógica algunas opiniones sugieren:

- *“Como pila de cosas para mejorar y bueno ese sería una de las cosas tipo, poder medir”* (EP1:7).
- *“Pero no podría decirte, este chiquilín adquirió... pero no lo hice”* (EP1:7).
- *“Si. Supongo que sí. No lo tengo muy claro con exactitud cuál sería, pero sí... estoy segura de que sí, no te lo puedo decir porque yo no lo sé”* (EED:4).

De acuerdo a los aportes teóricos revisados el proyecto de centro tiene el carácter de investigación-acción porque posibilita indagar en la realidad para actuar sobre ella y transformarla (Pineda, 2016). La evidencia recolectada hace visible la relevancia del

proyecto para todos los actores. Sin embargo, el ciclo de vida del proyecto queda trunco en la fase ejecutiva porque los actores desconocen su evaluación y cierre (Romano 2014; Pineda, 2016).

De ahí que, se desconozca si efectivamente el proyecto de centro logró dotar al alumnado de una adecuada capacitación digital para desenvolverse en la sociedad digital, sobre la base de la enseñanza de las habilidades del siglo XXI (Fundación Telefónica, 2020).

Este resultado también se encuentra asociado a la escasa formación docente para asumir los desafíos actuales en el campo educativo:

- *“Yo no soy docente de IPA, tengo formación a fin”* (EP1:5).

9.3 Resultados asociados a la evaluación del proyecto de centro

Las evidencias exponen concepciones contrarias entre los actores institucionales sobre la evaluación del proyecto de centro:

- *“Estamos un poco carentes de feedback”* (ESP2:1).
- *“El proceso es parte de la evaluación”* (ESC:2).

Esta respuesta se suma a la evasiva de la coordinadora acerca del tema de la pregunta específica en la entrevista semiestructurada, ya que desvía el curso de la conversación hacia la misión del proyecto de centro (Anexo 1, p. 146).

Entre los documentos solicitados y entregados por la coordinadora no se encontraron los procesos de sistematización de datos de la evaluación, ni el informe de resultado y difusión de logros a la comunidad educativa. Solo se hizo mención a la utilización de rúbricas.

En base a los datos recabados se encontró que el instrumento de evaluación del proyecto de centro es descontextualizado para la realidad de la pandemia de COVID-19 porque se aplicó la rúbrica de centro de la Red Global de Aprendizajes, creada para una realidad distinta:

- *“Se trabaja con las rúbricas de la Red”* (ESC:1).

La rúbrica utilizada fue creada para un contexto ajeno a la pandemia que no consideraba la modalidad de trabajo que se implementó en el centro educativo, la falta de recursos de los estudiantes, la desvinculación escolar, el exceso de trabajo docente, etc.

Sobre esta temática Dorantes y Tobón (2017) afirman que las rúbricas permiten evaluar el abordaje del contexto en el que se ponen en juego.

La rúbrica puede ser un instrumento valiosísimo para el modelo de evaluación interna. Es decir, de autorrevisión para la precisión de los resultados adquiridos (Domingo, 2010), no como un medio externo que no contempla la realidad en toda su complejidad.

Si el profesorado de la organización se caracteriza por una debilidad en su formación pedagógica de base (Balsa et al., 2019), se puede suponer que desconoce el fundamento teórico en el que se enmarca el aprendizaje profundo. Por esa razón, la inasistencia de Fullan y Langworthy (2014) sobre la necesidad de la actualización docente.

Los datos recogidos tampoco muestran un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de las evidencias para la evaluación que permita formular juicios de valor, explicaciones, etc., como lo proponen Moeller y Navarro (2014).

En ese sentido, Mosquera (2018) hace hincapié en la importancia de los aspectos metodológicos de la evaluación para representar los resultados obtenidos y facilitar la consulta, recuperación y consolidación de conceptos.

Sobre la organización de las evidencias del proyecto un actor explicaba:

- *“La posibilidad de trabajar a través de internet, de organizar todo a través de un sistema que Red Global (ESP2:4).*

Tampoco hay evidencia de la definición de roles en el proyecto de centro para motivar el trabajo de los profesores (Schvarstein, 2007).

Sobre los actores que participaban en el proyecto, la coordinadora decía:

- *“Intervienen todos los actores institucionales. En principio, el cuerpo docente” (ESC:1).*

Estos factores son causantes de la construcción de conocimiento nuevo trunco para el aprendizaje y desarrollo organizacional, porque causan argumentos débiles acerca del proyecto de centro por la valoración perceptiva que los actores hacen y la imprecisión de los resultados adquiridos que no sirven de insumos para afrontar nuevos desafíos para el cambio escolar (Domingo, 2010; Anguita, 2019; Castro et al., 2020). Esta situación se comprende a través de las siguientes afirmaciones:

- *“No podría decirte este chiquilín adquirió como ciertas... no se hizo tampoco” (EP1:7).*

- *“El año pasado participó de dos o tres proyectos que les fue muy bien y fue buenísimo porque ellos se sintieron como parte de un lugar y pudieron hablar de lo que hacían”* (EED:3).

9.4 Resultados en los desajustes en la gestión del centro en el contexto de la pandemia de COVID-19

La pandemia por COVID-19 obligó a los centros escolares de todo el país a suspender las clases presenciales de los cursos y pasar a la modalidad virtual durante el 2020. En el mes de marzo de 2021 se repitió la misma situación con la decisión del Poder Ejecutivo.

Esta medida implicó desajustes en la gestión del centro, que vio los tiempos pedagógicos limitados y priorizó la atención de emergentes. Esto provocó incertidumbre y repercutió en el proyecto de centro y su evaluación. Sobre esto los actores decían:

- *“No sabemos cuándo volvemos totalmente. Entonces hay que ver qué proyecto encaja en esta modalidad de trabajo actual”* (EED:4).
- *“Siguiendo el esquema de la planificación hay... emergentes propios de la propuesta... que obliga... atender y resolver esos emergentes”* (ESP2:1).
- *“Les cuesta mucho seguir el curso... los primeros días del mes si contestan los mensajes, pero ya después desaparecen porque no tienen saldo, no tienen computadoras. Entonces, se hace difícil mantener un vínculo, sumado a todas las dificultades que puedan tener familiares y económicas en este contexto”* (EED:1).
- *“El desafío en lo virtual es tremendamente desolador, tengo un 80% de estudiantes que no logran tener acceso a dispositivos”* (ESP2:2).

Estos factores son los responsables de la insatisfacción docente que se visualiza en el desarraigo de la organización y la reticencia al trabajo en equipo, elementos imprescindibles para la transformación educativa (Ayoví-Caicedo, 2019). Acerca de esto un actor opinaba:

- *“El año pasado fue particular y no hubo como un proyecto que se pudiera llevar a la práctica... Puntualmente apoyándolo desde mi rol”* (EED:2).

9.5 Resultados sobre el paradigma tradicional de planificación y evaluación

El paradigma tradicional de planificación y evaluación se hizo visible en la información proporcionada sobre la elaboración y evaluación del proyecto de centro. Una idea

contraria a la propuesta por los teóricos para el contexto actual (Aguerrondo, 2017; Trindade, 2021).

Sobre la planificación un actor explicaba:

- *“Desde marzo a julio... vamos diseñando ese proyecto. En julio nos dedicamos a la redacción del proyecto, que no es una redacción cerrada, está en discusión. Luego, en las coordinaciones lo seguimos trabajando”* (ESC:3).

Esta opinión no se encuentra reflejada en el análisis de documento de la Memoria Anual en el que no hay indicios de los ajustes que se efectuaron en la planificación por la pandemia, ni la gestión de control de riesgos. Solo se hace mención a los resultados obtenidos, que es una característica típica de la planificación normativa (Aguerrondo, 2007).

El formato del documento analizado también es acorde a este tipo de planificación porque reduce la complejidad por la que atravesó el centro durante el año 2020, en la formulación de un informe esquemático que considera las actividades en proporción directa con los resultados académicos, sin tener en cuenta los emergentes y las acciones desplegadas para atenderlos.

La planificación realizada arrojó como consecuencia que el proyecto de centro del año 2020 no continuara, porque en el 2021 la organización estuvo abocada a otro proyecto diferente. Se puede inferir un vacío de insumos para la toma de decisiones futuras al emprender un proyecto distinto desde el expertismo docente (Domingo, 20210).

Sobre el proyecto del 2020, un actor expresó:

- *“Tenía como pila de cosas buenas, pero yo me quedé con la sangre en el ojo”* (EP1:7).

En cuanto a la evaluación de los objetivos la coordinadora manifestó:

- *“Se valora especialmente el factor humano y la resiliencia. En un año tan particular se lograron alcanzar resultados positivos en cuanto al acompañamiento y proyección de las trayectorias educativas de los estudiantes”* (A3).

De esta opinión se deduce que es perceptiva y no se encuentra acompañada de insumos para las prioridades del año 2021:

- *“Trabajo en proyectos: la continuidad de las propuestas de Ceilab y Hackatón”* (A3).

En el análisis de documento también se observa la insuficiencia de algunas habilidades del líder escolar para evaluar los proyectos escolares en búsqueda de mejoras educativas, con proyectos de centro evaluados para el desarrollo de acciones eficaces.

Si bien se hace mención al liderazgo distribuido en el proyecto de centro, la idea no surge del colectivo docente, sino que se propone desde la coordinación:

- *“La planificación del proyecto de centro es guiada por la coordinadora del centro de estudio y fundamentalmente trabajada por todo el equipo docente”* (ESP2:1).
- *“La selección del tema estuvo más de la mano... de ella que dijo: capaz que estaría bueno meternos en algo de esto”* (EP1:6).

También existe una comunicación organizacional formal e informal, pero no hay indicios de que la información esté presente en las acciones de los actores institucionales, porque solo se habilita su acceso:

- *“Hay un documento en drive que pone fecha del día, se trataron tales y cuales temas... todos tenemos acceso... no podría afirmar que no tienen conocimiento”* (EP1:3).

Sobre la falta de formación para la evaluación hay coincidencias en el equipo docente (END). Esto se relaciona con la diversidad en la capacitación del profesorado de la DGETP, en donde la tasa de titulados no llega al 30% en los cursos de Formación Profesional Básica y queda explícito en el centro (Balsa et al., 2019).

- *“Estudio ingeniería eléctrica”* (EP1:5).

CAPÍTULO 10. RESULTADOS ASOCIADOS AL PMO

Este capítulo presenta los principales resultados del diseño del plan de mejora en base a la investigación aplicada, con la intención de elaborar estrategias planificadas para la mejora de la efectividad de los individuos y las organizaciones (Koontz et al., 2014).

Se estructura en tres apartados que retoman los hallazgos de PIO.

10.1 Fase I: Entrega, difusión de resultados y acuerdos establecidos con el centro

Luego de la fase de redacción del informe final, se presenta el documento diagnóstico a la coordinadora del centro para la lectura y difusión de los resultados.

Al no existir reparos, se acordaron tres líneas de trabajo:

- 1) Potenciar los recursos humanos existentes en el centro para fortalecer el trabajo en equipo que propicie la asunción de roles y responsabilidades compartidas entre los miembros.
- 2) Diseñar un instrumento de evaluación interno de la organización para su realidad que permita formular explicaciones comprensivas para futuras acciones en pos de la transformación educativa.
- 3) Organizar las coordinaciones docentes destinadas a la evaluación del proyecto de centro.

La primera línea de acción se sustenta en los aportes teóricos -entre los que se destacan Pereiro y Páramo (2017)- que resaltan el factor humano como base para cumplir con el objetivo del proyecto. Sin embargo, su elaboración, desarrollo y ejecución requiere procesos de adjudicación de roles que motive el trabajo de los actores para que asuman responsablemente sus tareas (Schvarstein, 2007).

La segunda línea de acción se apoya en el modelo de evaluación interno porque favorece el proceso de autoevaluación orientado a la reflexión de los responsables (Moeller & Navarro, 2014).

La tercera línea de acción sugiere la organización de las coordinaciones docentes destinadas a la evaluación del proyecto de centro con la finalidad de regular los espacios y momentos para llevarla a cabo en base a una planificación estratégica situacional (Trindade, 2021).

En esta fase también se conformó el equipo impulsor y se estableció un cronograma de encuentros.

10.2 Fase II: Diseño de PMO

En los encuentros pautados con el equipo impulsor se trabajó en el diseño del plan de mejora, para la definición de objetivos, metas, actividades, recursos e involucrados.

Durante los encuentros, el equipo impulsor manifestó su preocupación por la incertidumbre de la propuesta educativa del centro debido a las transformaciones previstas para el año 2022 por la DGETP. Sin embargo, trabajó con entusiasmo y responsabilidad, haciendo importantes aportes que quedaron registrados en el libro de campo del investigador, sobre la necesidad de que la evaluación del proyecto de centro también contemple una pauta de autoevaluación docente.

El objetivo general determinado fue:

- Fortalecer la evaluación del proyecto de centro para realizar un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de los resultados para fundamentar sus prácticas pedagógicas.

Los objetivos específicos deseados fueron:

- Potenciar los recursos humanos del centro adjudicando roles para el trabajo en equipo y las responsabilidades compartidas con el fin de fortalecer la evaluación del proyecto de centro.
- Crear un instrumento de evaluación del proyecto de centro interno contextualizado.
- Organizar el tiempo de coordinación destinado a la evaluación del proyecto de centro.

Para cada uno de los objetivos específicos se planificaron seis actividades para alcanzar las metas establecidas y cumplir con el objetivo general.

Las actividades fueron pensadas teniendo en cuenta las características del centro -equipo docente reducido, escasa formación profesional para la docencia, preocupado por el futuro de su fuente laboral y los cambios que afecten la trayectoria educativa estudiantil- para un tiempo estipulado entre los meses de marzo a noviembre.

Por lo tanto, se trató de un plan sencillo y operativo para una implementación provechosa.

10.3 Fase III: Sustentabilidad y seguimiento del plan

En esta fase se trabajó con el diseño de dispositivos para la sustentabilidad y el seguimiento del plan.

La sustentabilidad radica en el sostenimiento de las acciones en el tiempo y el seguimiento es el acompañamiento de las estrategias planificadas mediante la generación de mecanismos de resultados que verifican el trayecto del plan. Por esa razón, los actores responsables del seguimiento deben conocer con exactitud el dispositivo porque será la fuente de información para la aplicación de los indicadores del avance y la forma en que se medirán (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

El dispositivo diseñado para revisar las actividades y conocer la dirección del plan fue una lista de cotejo. Es decir, un instrumento que permite verificar el desarrollo de las actividades.

La lista de cotejo está acompañada por un protocolo de implementación que incluye documentos de aplicación, cronograma e indicadores de avance. También se diseñaron dispositivos de comunicación, financiero y control de riesgos; teniendo en cuenta sobre todo las características del contexto por la pandemia de COVID-19.

Los resultados asociados al Proyecto de Investigación Organizacional y al Plan de Mejora Organizacional permiten al investigador arribar a las conclusiones finales del proceso investigativo. El capítulo que continúa exhibe la articulación del proceso realizado para la práctica de acciones que mejoren la realidad institucional.

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación se estructuran en torno a los elementos imprescindibles para la mejora organizacional. Se encontró la necesidad de evaluar el proyecto de centro como herramienta para el cambio escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19 que está atravesando todo el sistema educativo, en particular el centro de estudio.

Los datos recogidos exponen la insuficiencia de elementos para la creación de las condiciones previas y planificación para la mejora escolar, sobre todo en cuanto a la fase diagnóstica, la detección de obstáculos, difusión de resultados, distribución de roles y plan de evaluación (Gairín et al., 2019).

Si bien el proyecto de centro es entendido como un protocolo (Gómez & Olveira, 2018) que prepara al alumnado para el aprendizaje del siglo XXI (Pérez et al., 2018), la insuficiencia en las condiciones previas limita ese horizonte. El factor que más restringe la acción hacia la situación deseada se relaciona con las características del equipo docente y su dificultad para asumir la evaluación como un proceso esclarecedor de los aspectos a mejorar para contribuir al desarrollo organizacional (Flórez et al., 2018).

En ese sentido, el investigador arribó a las conclusiones que detalla.

En qué medida el profesorado podrá diseñar e implementar las actividades de aprendizaje profundo para la resolución de los problemas reales del contexto socio-económico vulnerable del estudiantado que impacte positivamente en los aprendizajes de las habilidades del siglo XXI, si su formación pedagógica en el ámbito de la educación tecnológica se encuentra en mínimos históricos (Balsa et al., 2019).

Cómo el equipo docente podrá constituir una nueva concepción de profesionalidad, si no posee competencia profesional (Gairín et al., 2009). Es decir, si su práctica pedagógica no sobrepasa su experiencia y se estructura en función del paradigma educativo fundacional para planificar y evaluar el proyecto de centro, alejado de las acciones hacia el cambio escolar (Aguerrondo, 1991).

Cuál será el acompañamiento en las trayectorias educativas del alumnado para reducir su desvinculación y desencanto del sistema educativo en un centro educativo especialmente creado para recibir a los desilusionados (Universia, 2015), si el profesorado no es capaz de implementar un proceso de autorrevisión sobre su quehacer y dar a conocer los

resultados para reflexionar sobre los aspectos que necesitan ser mejorados (Domingo, 2010).

Dónde quedará el aprendizaje de las habilidades para el siglo XXI si el equipo docente no asume los roles y las responsabilidades -que se construyen trabajando en equipo- y no contempla -o no está preparado para contemplar- la evaluación como una actividad planificada, diseñada e implementada, aplicando un instrumento de revisión -como la rúbrica- que colabora en comprobar si efectivamente se cumplieron o no con los objetivos trazados hacia la mejora escolar (Kweksilber & Trías, 2020).

En definitiva, se trata de que el profesorado logre un proyecto de centro evaluado para el desarrollo de acciones eficaces que permita condicionar los espacios y las propuestas pedagógicas que favorezcan el cambio individual y colectivo (Castro et al., 2020).

Aunque, la propuesta pedagógica -a través del trabajo por proyecto- lo posicione en el segundo estadio de desarrollo organizacional, su progreso se verá afectado si no es capaz de renovarse y reinventarse constantemente, porque los proyectos de centro no solo implican actitudes personales de participación y responsabilidad, sino también procesos de monitoreo y evaluación (Castro & Castro, 2013; Gairín et al., 2009).

Por lo tanto, no es suficiente con disponer de recursos para elaborar un proyecto de centro, (Romano, 2014; Pereiro & Páramo 2017), como los que exponen las evidencias recolectadas:

- *“Coordinación dos veces por semana de todo el equipo” (EP1:3).*
- *“Empezamos a trabajar en el Proyecto de Energías Saludables de UTE, también del Ministerio de Energía” (EC:7).*
- *“Acá contamos con recursos” (EED:2).*
- *“Comisión de fomento: venta de comidas, ventas de ropa económica” (EC:10).*

Es necesario trabajar en nudos insoslayables para lograr el cambio escolar. Precisamente, la mirada del investigador en el Proyecto de Investigación Organizacional posibilitó un informe diagnóstico que reveló los factores determinantes de la realidad institucional, mientras que el trabajo del investigador como asesor externo permitió trazar un Plan de Mejora Organizacional -conjuntamente con el equipo impulsor- para incidir en la mejora de la dimensión organizacional y pedagógica del centro a través de:

1) Proyecto de centro que tenga como base el diagnóstico institucional e informes de antecedentes de otros proyectos.

No se accedió a documentos que revelaran diagnósticos institucionales previos ni informes de evaluaciones de proyectos anteriores. Ambos son componentes conceptuales base de la elaboración del proyecto de centro: indagación de políticas y estrategias desplegadas con anterioridad, diagnóstico de la situación real de partida y la situación deseada, y reflejo de la situación de partida del proyecto (Romano, 2014).

Si bien, se encontró como uno de los principales factores que explican la debilidad en la evaluación del proyecto de centro, un instrumento descontextualizado para la realidad de la organización afectada por la pandemia de COVID-19, surge el cuestionamiento de si existieron evaluaciones sobre otros proyectos y si los mismos fueron evaluados con el mismo instrumento por un equipo con escasa formación para hacerlo en el ámbito de la educación tecnológica (Balsa et al., 2019).

Esto arroja como resultado la inexistencia de informes de evaluación, que puede constituir un obstáculo para las condiciones previas del desarrollo organizacional.

2) Talleres de capacitación docente sobre proyecto de centro y evaluación para nivelar la diversidad de formación entre el profesorado.

Los actores pueden percibir que el proyecto de centro se evalúa por el resultado que obtienen desde sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, la teoría sobre cómo se debe evaluar el proyecto adolece de una serie de carencias que hacen bastante difícil su implementación (Aguerrondo, 1991).

Esta situación quedó explícita en la opinión de la encuesta docente sobre que se necesita más formación en la temática, a lo que se suma la diversidad en la formación académica de los profesores.

Por lo tanto, es imprescindible que los actores institucionales emprendan caminos de profesionalización docente que contribuya con su enriquecimiento personal y profesional; para acciones pedagógicas más eficaces y sustentadas en formación teórica.

Las coordinaciones docentes se pueden transformar en espacios de construcción de nuevo conocimiento a partir de la sistematización de experiencias y conocimientos. Para ello tienen que estar bien estructuradas, pese a los emergentes.

En el caso de la coordinación docente que se presencié se encontró una desorganización en la temática a trabajar, desconocimiento teórico de base sobre la elaboración del proyecto de centro e intervenciones desordenadas que no eran provechosas.

También hubo indicios de la permanencia del paradigma tradicional de planificación y evaluación, que impide los virajes necesarios para los procesos de enseñanza de las habilidades que requiere el alumnado del siglo XXI.

La actualización del profesorado en esta temática es sustancial para que asuma el rol de activador de los espacios y las propuestas para el aprendizaje profundo (Fullan & Langworthy, 2014).

Si el centro carece de actores con formación pedagógica en la temática de evaluación, corre riesgo el trabajo en equipo porque las decisiones no serán colectivas sino que recaerán en quien tenga formación.

3) Estrategias para la sistematización y difusión de la información del proyecto de centro y su evaluación.

En la actualidad la tecnología tiene un rol esencial para la creación de estrategias de sistematización de la información que posibilita organizar y analizar los datos para reflexionar en torno a los resultados.

Se encontró que el centro organiza la información de las coordinaciones a través de un *Drive*. Si bien esta metodología puede resultar práctica también tiene sus riesgos de estar desorganizada, modificada, alterada, poco accesible, etc.

Los temas tratados en las coordinaciones tienen que quedar bien registrados, secuenciados, ordenados y accesibles a todos para volver a utilizarlos cuando la situación lo requiera (Gairín, 2011).

4) Distribución y asunción de roles en el proyecto de centro.

La inexistencia de roles definidos en el proyecto de centro lo pueden poner en peligro. A esto se suma las condiciones sanitarias del personal docente por las consecuencias de la enfermedad del coronavirus que pueden obligar al ausentismo y a desajustes en la gestión.

Por lo tanto, la identificación de actores referentes, capaces de movilizar y entusiasmar a otros con las propuestas de trabajo puede contribuir a que las acciones no queden trunca. También favorece las responsabilidades y el liderazgo distribuido (Capocasale, 2005; Rodríguez, 2006; Pérez, 2016; Pereiro & Páramo, 2017).

La comunicación organizacional -formal e informal- será óptima si todos los actores tienen participación activa en el proyecto y trabajan en equipo (Fornasari, 2021).

5) Plan de evaluación del proyecto de centro como herramienta para el cambio.

La evaluación es un instrumento que posibilita a la organización ir tomando cada vez más decisiones fundamentadas (Domingo, 2010) pero requiere de planificación y de mejoras en el centro para el aprendizaje organizacional (Castro et al., 2020).

Si cada año se vuelve a comenzar con un proyecto que parte desde cero, sin tener en cuenta la evaluación de los anteriores, no sirve de instrumento para posibilitar el cambio.

Los actores consultados solo hicieron mención al empleo de una rúbrica de evaluación externa, que no tuvo en cuenta la pandemia. Por lo tanto, no se encontraron registros de procesos de evaluación de los proyectos de centro, lo que impide el viaje de reflexión continua sobre lo que se hace y se logra con las acciones (Domingo, 2010).

Por lo tanto, la evaluación es necesaria porque ella consiste en brindar una opinión científica fundamentada. Se constituye en un proceso dialéctico entre la visión de lo que acontece en la realidad desde la perspectiva de los actores y la información fáctica que se puede extraer para objetivar (Aguerrondo, 1991).

Si la organización se erige sobre las seis habilidades imprescindibles para el desenvolvimiento del estudiantado en el siglo XXI, la base sobre la que se sustenta el centro es el proceso de revisión insoslayable que tiene que planificarse, ejecutarse y repensarse de forma constante.

En síntesis:

La demanda institucional estuvo vinculada con la propuesta pedagógica que articula todas las acciones de la organización. Si bien la información recabada expresa las fortalezas del proyecto del centro, preocupó a algunos actores las dificultades para su evaluación.

Los datos recolectados posibilitaron la comprensión del problema: el ciclo de vida del proyecto no alcanza la fase evaluativa. Esta problemática se debe al empleo de un instrumentos de evaluación débil para el contexto, la inexistencia de procesos sistemáticos de recopilación, análisis e interpretación de evidencias y el desajuste en los roles claves para el autoconocimiento. Sin embargo, la conclusión más relevante radica en una profesionalización docente de carácter urgente para que lideren el cambio hacia el paradigma educativo del siglo XXI.

SECCIÓN V REFLEXIONES FINALES

La pandemia de COVID-19 alteró la realidad de todas las organizaciones educativas. El coronavirus instaló nuevas modalidades de trabajo del profesorado y alumnado tanto de forma presencial como virtual. También reveló dificultades en las planificaciones escolares, materiales, de formación docente, etc.

Los procesos investigativos tampoco estuvieron ajenos a la realidad y tuvieron que adaptarse a las circunstancias del contexto. Precisamente, las limitaciones del estudio realizado estuvieron relacionadas con la suspensión de la presencialidad durante la mayoría de los meses que duró la investigación, que hizo que se recurriera a estrategias alternativas para la recolección de datos.

Pese a los condicionamientos, el trabajo se realizó con éxito en una organización educativa que ofrece una propuesta pedagógica que tiene como columna vertebral el proyecto de centro. Sin embargo, la debilidad en su evaluación no le permitió posicionarse como una respuesta para la transformación planificada que aspiraba (Capocasale, 2005).

A esto se suma, las escasas investigaciones precedentes relacionadas con el proyecto de centro en educación tecnológica hacia la enseñanza de competencias y habilidades para el cambio (De Cuadro, 2018).

Esta cuestión se hace más sensible en una organización que tiene como cometido fundamental la revinculación de los jóvenes desencantados de los formatos tradicionales de enseñanza a través del proyecto curricular.

Si no se cuenta con evidencias que reflejen transparencia en los procesos de evaluación realizados, serán insuficientes los argumentos de base para hacer visible los objetivos alcanzados.

Por lo tanto, se considera que el aporte de esta investigación a la comunidad científica radica en el abordaje de una temática que no ha tenido suficiente atención.

Coloca sobre la mesa asuntos que no solo se relacionan con la oferta educativa del sistema público, sino también con la supervivencia de una planificación tradicional inadmisibles para un contexto que requiere la enseñanza y potencialización de habilidades necesarias para la resolución de problemas reales; y que además necesita la profesionalización docente para brindar una educación de calidad.

No es suficiente asentar por escrito que el ciclo del proyecto dispondrá de un momento para la evaluación. Si la planificación que construye el centro apuesta a incidir sobre el futuro, es fundamental considerar el conocimiento anterior para gestionar la realidad. Esto se logra, si se realiza un proceso evaluativo planificado, sistematizado, colectivizado y de responsabilidades mutuas.

En ese sentido, se pretende generar antecedentes para futuras investigaciones, así como también motivar a las organizaciones escolares a emprender caminos de trabajo en equipo y autorrevisión para avanzar en el desarrollo personal y profesional de los actores institucionales. Recordando que las herramientas evaluativas desplegadas pueden ser tomadas como modelos de experiencia y ser visibles para otras organizaciones que también se encuentran en procesos similares, pudiendo articular redes externas de cooperación y reciprocidad.

Así, la evaluación del proyecto de centro es una revisión de lo que acontece en la escuela. Revisando lo que ocurre, se podrá delimitar lo que se persigue y definir las actitudes y estrategias que necesitan ser desplegadas para lograrlo.

Por lo tanto, lograr un estilo de gestión que otorgue a la evaluación del proyecto de centro el rol de herramienta para el cambio escolar se hace imprescindible para que la organización deje de ser lo que es y logre la mutación necesaria para responder a las demandas del presente.

De este modo, el trabajo realizado posibilitó conocer los posibles factores incidentes que provocaron los efectos percibidos en los testimonio de los actores consultados, que pese al estudio de caso, pueden ser considerados como guía -al igual que las estrategias trabajadas con el equipo asesor para mejorar la realidad institucional- por otros centros con similares características.

También genera la apertura a otras interrogantes vinculadas a los cambios sociales que permite este tipo de propuesta curricular en el contexto que se despliega.

En ese sentido, se pueden abrir nuevas investigaciones que giren en torno a las siguientes preguntas: ¿Alcanzan las valoraciones perceptivas de los actores para evaluar el proyecto de centro? ¿Cómo incide la formación docente para la enseñanza de las habilidades del siglo XXI?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (1993). *Estatuto del Funcionario Docente* (Ordenanza N°45).
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20no%20docente_ok_151104.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2015, diciembre 16). *Articulación Educación Media Básica. Centros Educativos Comunitarios (CEC)*.
<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/056/CEC.htm>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Censo Nacional Docente*.
<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *La ANEP analizó experiencias de protección de trayectorias educativas en Educación Media*.
<https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-analiz-experiencias-protecci-n-trayectorias-educativas-en-educaci-n-media#:~:text=El%20Sistema%20de%20Protecci%C3%B3n%20de,seguimiento%20y%20el%20monitoreo%20en>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Centros Educativos Comunitarios*. <https://www.utu.edu.uy/media-basica/centros-educativos-comunitarios-cec>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021, julio 6). *El lunes 19 la ANEP completará el regreso a la presencialidad con la Educación Media*.
<https://www.anep.edu.uy/15-d/el-lunes-19-anep-completar-el-regreso-presencialidad-con-educaci-n-media#:~:text=El%20pr%C3%B3ximo%20lunes%2019%20de,de%20Secundaria%20y%20T%C3%A9cnico%20Profesional>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021, julio 15). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta Docente*.
<https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%2015%20de%20julio%20v2.pdf>

- Administración Nacional de Educación Pública. (2021, octubre 14). *Más de 56.000 familias completaron consulta sobre impacto de la pandemia en la Educación Pública*. <https://www.anep.edu.uy/15-d/m-s-56000-familias-completaron-consulta-sobre-impacto-pandemia-en-educacion-publica>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021, diciembre 27). *Esquemas curriculares año*. https://10c46565-3013-4887-8d39-7f5fcdd8b4e7.filesusr.com/ugd/f5c0e3_f8ab5eb0fa9e4f44baef95b969b51e36.pdf
- Aguerrondo, I. (1991). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Troquel Educación.
- Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. IPEE-UNESCO.
- Aguerrondo, I. (2017). *Democratizar el conocimiento. Innovación educativa*. Sustainable - Brands.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar*. Brujas.
- Anguita, J. (2019). *Todos somos uno: fuerzas transformadoras en personas y organizaciones*. Segismundo.
- Álvarez, J., Álvarez, T., Sandoval, R., & Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 833-844.
- Argos, J., & Ezquerro, P. (2014). *Liderazgo y educación*. Universidad de Cantabria.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Ayoví-Caicedo, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *FIPCAEC*, 4(10), 58-76.
- Balsa, A., Cabrera, J., Rodríguez, E., Verderese, V., Álvarez, G., & Pérez, M. (2019). *Evolución del perfil docente del Consejo Técnico Profesional*. BID.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.

- Bobadilla, W. (2020). La evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. Desafíos a nivel educativo provocados por la Pandemia de Covid-19. *Temas de Profesionalización Docente*, (7), 37-46.
- Bordoli, E., & Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Práxis Educativa*, 15, 1-21.
- Bordoli, E., & Rodríguez, G. (2021). Investigación El trabajo docente en tiempos de pandemia - Uruguay. En D. Andrade, E. Pereira, & A. Clementino (Coords.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana* (pp. 409-445). IEAL; CNTE; Red Estrado.
- Capocasale, A. (2005). *Distinguiendo el Proyecto de Investigación del Proyecto Educativo Institucional*. ANEP-CECAP.
- Carhuancho, I., Nolazco, F., Sicheri, L., Guerrero, M., & Casana, K. (2019). *Metodología de la investigación holística*. UIDE.
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviría, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 3, 87-95.
- Castro, F., & Castro, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa*. Universidad del Bío Bío.
- Castro, B., Duran, S., Mora, Y., Castro, R., Ballestas, M., & Tamara, J. (2020). El aprendizaje como eje estratégico del desarrollo organizacional en PyMEs de Baranquilla. *Espacios*, 41(14), 194-205.
- Charry, H. (2018). La gestión de la comunicación interna y el clima organizacional en el sector público. *Comunic@cción*, 9(1), 25-34.
- Cifuentes, P., & Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28, 1-21.
- Consejo Directivo Central. (2016). *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*. <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>

- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, (33), 228-247.
- Cruz Cárdenas, R. (2018). Gestión de centros: algunas reflexiones y aportes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 7-13.
- Cruz, M. (2018). *El trabajo en equipo en las escuelas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Cuenca, A., & Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales. *Escenarios*, 32(20).
- Davyt, E. (2017, julio 18-21). *Reforma Vereliana: Una propuesta pedagógica derivada del fin de la educación*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Conferencia Internacional Permanente sobre Historia de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- De Cuadro, A. (2018). Ciencias sociales y estudios de juventud: abordajes desde el campo de la comunicación. Centros Educativos Comunitarios: apuesta educativa de inclusión. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 12, 1-11.
- Domingo, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: una revisión crítica. *Educación Social*, 31(111), 541-560.
- Dorantes, J., & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 79-86.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.
- Durán, A. (2018). *Trabajo en equipo*. Elearning.
- El País. (2015, enero 7). Al rescate de jóvenes que abandonan la enseñanza. <https://www.elpais.com.uy/informacion/rescate-jovenes-abandonan-ensenanza.html>
- Escudero, C., & Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos para la investigación científica*. UTMACH.
- Fassio, A. (2018). Reflexiones acerca de la metodología cualitativa para el estudio de organizaciones. *Ciencias Administrativas*, 6(12), 73-84.

- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación? *Didasc@*, 11(3), 62-79.
- Fernández, T., Márquez, A., & Loranzo, V. (2018). Educación Media Tecnológica y la inserción laboral entre los 16 y 25 años en Uruguay. Un estudio con base a los microdatos del Panel PISA 2003-2012. *Laboratorio: Revista de estudio sobre cambio estructural y desigualdad social*, 18(28), 114-143.
- Ferreira, G. (2017). Cien años de Pedro Figari en la escuela de arte industrial (1915-17). *Presencia*, 2, 90-103.
- Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo*, 3(1), 1-24.
- Flores, M., Chiriboga, M., & Intriago, M. (2021). Desarrollo organizacional y supervivencia empresarial en tiempos de pandemia por Covid-19: la experiencia de Avipechichal, Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6), 187-204.
- Flórez, E., Páez, J., Fernández, C., & Salgado, F. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas educativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72.
- Fornasari, M. (2021). La Pandemia en Contexto Educativos. Un Enfoque Ético Sobre los Tiempos Virtuales y el Porvenir. *Trayectorias*, 23(52), 3-15.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Frimaral. (2021, diciembre 28). *Proyectos*. <https://frimaral.com/servicios/proyecto>
- Fundación Telefónica. (2020). *Sociedad digital en España 2019*. Taurus.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 2(3), 31-35.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.

- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31-50.
- Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y la práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de Estrategia*, 172, 58-84.
- Gairín, J., Castro, D., Díaz, A., Burgos, A., & Cobos, D. (2019). *Centros educativos y saludables. Guía para su desarrollo*. EDO-UAM.
- Gajardo, K., & Díez, E. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 319-338.
- García, J., & Cerdas, V. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. *Innovaciones Educativas*, 21(31), 5-21.
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-24.
- Gómez, M., & Oliveira, M. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 7(4), 70-75.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º ed.). McGraw Hill.
- Hernán, M., Lineros, C., & Ruiz, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(1), 298-301.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG*, 44, 176-187.
- Intendencia Municipal de Montevideo. (2013). *Informe Censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana*.
https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_are_a_metro.pdf
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11.

- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2014). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. McGraw-Hill.
- Kweksilbe, C., & Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124.
- Machado, A., Colafranceschi, M., & Méndez, L. (2021). *Análisis de los desempeño en Aristas 2018 de los estudiantes y centros FPB*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Santillana.
- Martins, D. (2021). O teletrabalho durante a pandemia da covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 10(3), 1158-1171.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Mellado, C., Cárcamo, L., Alfaro, A., Inai, D., & Isbej, J. (2021). Fuentes informativas en tiempos de Covid-19: Cómo los medios en Chile narraron la pandemia a través de sus redes sociales. *Profesional de la información*, 30(4), 1-16.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Documento de apoyo para la elaboración y revisión de la etapa de Planificación Anual del Plan de Mejoramiento Educativo 2017*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/Documento-de-Apoyo-PME-etapa-Planificacion-Anual-2017-1.pdf>
- Moeller, M., & Navarro, M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*. ECORFAN.
- Monge, C., Domingo, J., & Torrego, J. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educación Siglo XXI*, 36(2), 277-302.
- Montoya, M. (2018). Comunicación organizacional: revisión de un concepto y prácticas de algunos autores mexicanos. *Razón y Palabra*, 22, 778-795.
- Molina, G., Martínez, C., Peters, K., Yepes, C., Orrego, B., Alveiro, D., Navarro, O., Martínez, A., Muñoz, I., Cristancho, S., Crawford, J., Castillo, A., Aponte, L., & Hernández, R. (2020). *Integración de métodos de investigación*. Universidad de Antioquía.

- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2017). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *Ágora USB*, 18(1), 255-267.
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55.
- Muelas, A., González, A., & Navarro, O. (2020). Motivación para la realización de un TFM. En M. Ortega, J. García, & A. De Juanas (Coords.), *Guía para la elaboración de trabajos fin de master de investigación educativa* (s/p). Octaedro.
- Navarro, M., Barraqueta, S., Pérez, J., Pérez, J.N., Moreno, G., & Navarro, E. (2018). La metodología de la investigación científica: soporte y guía en todo proyecto de investigación. En L. Flores, H. Moreno, J. Pérez, M. Navarro, B. Naula, & M. Cárdenas (Eds.), *Libro de memorias* (pp. 220-235).
- López, D. (2020). Impacto de las redes sociales en el entorno educativo. *Ciencia, Cultura y Sociedad*, 6(1), 73-77.
- Luengo, R., Melo, V., Soto, L., Cubero, L., Torres, J., & Casas, L. (2020). Investigación en tiempos de pre-pandemia del Covid-19. Reflexiones sobre la Evolución de la Investigación Cualitativa hacia la “nueva normalidad”. *Campo Abierto*, 39(2), 101-105.
- Orellana, G. (2019). *Módulos de enseñanza aprendizaje para elaborar proyectos de investigación*. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*, (12), 1-23.
- Parra, N., & Silva, A. (2021). Liderazgo efectivo directivo y su incidencia en relaciones interpersonales docentes en Escuela José Mejía Lequeira. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 39-46.
- Paz, N. (2019). *La cuenca baja del arroyo Pantanoso, zona de conflicto* [Tesis de grado, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24237>

- Pereiro, M., & Páramo, M. (2017). Marco curricular y legislativo de un proyecto de centro de educación para el desarrollo bajo principios de transversalidad y sentido de comunidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 14*, 138-142.
- Pérez, G. (2016). *Guía metodológica para la elaboración de proyectos/planes de acción participativos en centros de enseñanza secundaria*. UNICEF.
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., & Mena, E. (2018). La sociedad del conocimiento como piedra angular en la innovación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 1-24.
- Pérez, J. (2019, mayo 17). Grupos, roles, tarea, ECRO. *Apuntes grupales*. <https://apuntesgrupales.com/2019/05/17/grupos-roles-tarea-ecro/>
- Pichón-Riviére, E. (1977). *El proceso grupal*. Nueva Visión.
- Pineda, J. (2016). Diseño de proyectos educativos mediados por TIC: un marco de referencia. *Opción, 3*(10), 477-499.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Santillana.
- Piñero, M., Rivera, M., & Esteban, E. (2019). Proceder del investigador cualitativo: precisiones para el proceso de investigación. *Educare, 23*(1), 218-226.
- Piñeyro, A. (2020). La incorporación de la educación en Derechos Humanos en el sistema de educación pública, sector primaria, en el Uruguay. *Revista Derechos en Acción, 5*(15), 299-317.
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, 15*(70), 455-459.
- Poenitz, A., Bustillos, M., & Quintero, Y. (2021). Diagnóstico psicopedagógico y socioemocional en adolescentes de 15 a 18 años en tiempo de pandemia por COVID-19. *Gicos, 6*(2), 156-165.
- Poma, P., & Sánchez, X. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Revista Sociedad y Tecnología, 3*(1), 29-38.
- Ponce, M., & Pasco, M. (2018). *Guía de investigación en gestión*. PUCP.

- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13.
- Pozo, C., & Simonetti, F. (2020). *¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Real Academia Española. (s.f.). Asignar. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/asignar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Asumir. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/asumir?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Cambio. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/cambio?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Difundir. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/difundir?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Indicador. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/indicador?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Modelo. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/modelo?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Participar. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://dle.rae.es/participar?m=form>
- Red Global de Aprendizajes. (2020). *Rúbrica de centro*. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/RGA%20-%20Rubrica%20de%20centro%202020.pdf>
- Rinaudo, G., Buffa, S., Aybar, A., Carreras, R., & Díaz, I. (2017). La aproximación diagnóstica: una herramienta para el acercamiento a las comunidades y producción de conocimientos. *Anuario de Investigaciones*, 3(2), 365-271.
- Ripani, M., & Muñoz, M. (Eds.). (2020). *Plan Ceibal: Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. Fundación Ceibal.
- Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39.

- Rodríguez Zidán, E. (2006). El proyecto de centro y la coordinación docente: un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Investigación Arbitrada*, 11(36), 137-153.
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable de las instituciones educativas de protección a la infancia*. Azafrán.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC.
- Romano, A., & Moreno, I. (2016). *Pedro Figari: el presente de una utopía*. FHCE.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
- Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 113-128.
- Santos, M. (2015). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Schenke, E., & Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(3), 227-233.
- 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), 1-13.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Smart talent. (2018, octubre 26). *Expo UTU: donde se abren nuevos horizontes*.
<https://www.smarttalent.uy/innovaportal/v/35503/15/innova.front/expo-utu:-donde-se-abren-nuevos-horizontes.html>
- Soto, E., & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. Arzola (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Sucari, W., & Quispe, J. (2019). Trabajo en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. *Revista de Innovación Educativa*, 1(2), 156-171.

- Torres, A., & Papa, G. (1999). Proyecto educativo de centro. Una alternativa real. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 10-12.
- Trindade, R. (2021). Planificación estratégica situacional en la gestión escolar de las instituciones educativas. *Alborada De La Ciencia*, 1(1), 9-16.
- Universia. (2015, enero 15). ¿Qué son los Centros Educativos Comunitarios? <https://www.universia.net/uy/actualidad/orientacion-academica/que-son-centros-educativos-comunitarios-1117993.html>
- Uruguay (1967). *Constitución de la República*. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay (2009, enero 16). Ley n.º 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2020, julio 14). Ley n.º 19889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Uruguay (2021, marzo 23). Decreto n.º 90/021. Suspensión de espectáculos públicos, fiestas y eventos sociales, exhortación a los entes de enseñanza públicos y privados a suspender el dictado de clases presenciales en todos los niveles de enseñanza. Cierre temporal de centros termales, plazas de comidas en establecimientos de gran porte y oficinas públicas hasta el 12 de abril de 2021. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/90-2021>
- Vaca, J., Almuiñas, J., & Galarza, J. (2018). Reflexiones sobre el plan de mejora en las Instituciones de Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 22, 6-13.
- Varela, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- Varela, E., Rodríguez, G., & Blanco, A. (2020, junio 24-27). *Gestión del conocimiento y sistemas de soporte a las decisiones*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información, Sevilla, España.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

- Velasco, F., & Prieto, Y. (2017). El Asesor Educativo como principal orientador en la comunidad educativa. *Luz*, 16(3), 109-123.
- Vega, V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*, 1(2), 18-28.
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar y Educacional*, 22, 97-104.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.
- Villafuerte, P. E. (2020, marzo 19). *Educación en tiempos de pandemia*. Observatorio de Innovación Educativa.
- Yin, R. (2018). *Case Study. Research and applications: Design and Methods* (6.º ed.). Sage.

ANEXOS

Anexo 1 PIO

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Victoria Elizabeth Sequeira De Furia – 184148

2021

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en una investigación llevada a cabo en un centro educativo público de primer ciclo -perteneciente a la Dirección de Educación Técnico Profesional- ubicado en Montevideo.

La organización educativa se caracteriza por la implementación de un proyecto de centro con fuerte enfoque tecnológico. Las prácticas pedagógicas desplegadas se organizan de forma interdisciplinar y se orientan en torno a ese proyecto. El escenario de la pandemia COVID-19 repercutió profundamente en la realidad institucional -alterando la planificación del proyecto de centro- por los nuevos emergentes que surgieron (suspensión de la presencialidad, trabajo virtual, protocolos sanitarios, etc.).

En la primera aproximación al centro -a través de entrevistas exploratorias- surgieron algunas demandas que interpelan la realidad institucional. Sin embargo, tomando en cuenta los requerimientos de algunos actores se acordó con la coordinadora priorizar una de ellas: la debilidad de la evaluación del proyecto de centro.

A partir de allí, se profundizó en el emergente de acuerdo con el análisis de los elementos coexistentes en la dimensión organizacional y pedagógica-didáctica de la organización.

Se organizó el trabajo en tres secciones que incluyen: la presentación de la organización y la demanda institucional, el desarrollo de la investigación, y las conclusiones y acuerdos con la organización.

En la primera sección se puede encontrar el plan de trabajo realizado y el encuadre teórico que acompaña la demanda.

En la segunda sección se incluyó la fase exploratoria -con la aplicación de instrumentos para la primera colecta de datos- y la fase comprensión del problema -con la aplicación de nuevos instrumentos e informantes para la segunda colecta de datos- para analizar los niveles y las lógicas de juego en función de la situación demandada.

En la tercera sección se incorporaron figuras sobre las causas y los efectos generados por el emergente detectado para trazar el objetivo principal que es su transformación. Para terminar, se comenzó el trazado de un posible plan de mejora como alternativa de intervención en la realidad del centro.

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

En esta sección se presenta a la organización educativa en estudio y las situaciones emergentes que surgieron como demandas a atender.

1.1 Presentación del centro

La organización educativa pertenece a la Dirección General de Educación Técnico Profesional, con siete años de funcionamiento. Se encuentra ubicada en un barrio de Montevideo de contexto socioeconómico vulnerable: 0,8 % hogares presenta tres o más Necesidades Básicas Insatisfechas de un total 83.112 pobladores que habitan en ese Centro Comunal Zonal (IMM, 2013).

La propuesta educativa que ofrece hace énfasis en la participación y la inclusión de jóvenes entre 12 a 17 años que se hayan desvinculado del sistema educativo o estén disconformes con su trayectoria educativa y quieran reincorporarse a la enseñanza pública. Para ello, propone un currículo interdisciplinario de talleres (robótica, audiovisual e informática) y áreas transversales (matemática, lengua, deporte y filosofía); con una metodología de trabajo por proyectos. Cuenta con tres niveles: en el primero y segundo ciclo los estudiantes conocen y se integran a la propuesta y luego pueden acceder al último trayecto de Formación Profesional Básica (FPB) que significaría el tramo final del Ciclo Básico Tecnológico.

Funciona en dos turnos desde las 8:30 hasta las 17:30 horas, divididos en matutino y vespertino. Recibe a 136 estudiantes, de los cuales 116 concurren al turno matutino y 69 al turno vespertino. Tiene una coordinadora -con siete años de experiencia y cursos de formación- que dirige la gestión del centro, un total de 14 docentes (siete por turno), una educadora en el turno vespertino, un adscripto por turno, y dos administrativos.

El edificio se estructura con salones prefabricados, que se distribuyen en dos plantas, con un pequeño patio para las actividades recreativas y una entrada con graderías. Los salones se encuentran asignados según el taller y tienen los recursos didácticos necesarios para las prácticas pedagógicas: insumos en robótica, computadoras de Plan Ceibal, cámaras de grabación, etc. Además, los salones poseen otros recursos materiales (aire acondicionado, televisión, etc.), obtenidos por el trabajo de la comisión fomento de la institución.

Pertenece a la Red Global de Aprendizajes. Desde su incorporación a la red, viene realizando Actividades de Aprendizaje Profundo con un fuerte enfoque tecnológico en la dimensión pedagógica.

En el contexto de pandemia y de suspensión de la presencialidad en las aulas, las prácticas pedagógicas se organizaron -desde el mes de marzo hasta junio de 2021- con encuentros virtuales sincrónicos mediante plataformas educativas.

También se realizaron instancias presenciales de entrega de tareas y orientación para la concreción de las mismas con los docentes que se turnaron una vez por día para asistir al centro y recibir al estudiantado que concurrió por niveles y talleres.

1.2 Descripción de la demanda

A partir de las evidencias recolectadas en entrevistas exploratorias y análisis de documentos se identificaron algunas demandas en el centro: preocupación por la culminación de ciclos educativos, desvinculación estudiantil y debilidad en la evaluación del proyecto de centro.

Se acordó con la coordinadora profundizar en la tercera demanda -debilidad en la evaluación del proyecto de centro- por los comentarios expresados por los actores en dos entrevistas exploratorias.

Al respecto, un actor dijo lo siguiente: “¿Evaluación? ¿Cómo?”, “Soy sincera no se pudo medir”, “Como pila de cosas para mejorar y bueno ese sería una de las cosas tipo, poder medir” (EP1:7).

Otro actor comentó: “Si. Supongo que sí. No lo tengo muy claro con exactitud cuál sería, pero sí... estoy segura de que sí, no te lo puedo decir porque yo no lo sé” (EED:4).

Estos comentarios le otorgaron la pauta al investigador sobre la necesidad de profundizar en la temática que surge explícitamente del deseo de los actores institucionales.

Esta debilidad fue percibida tiempo antes de la pandemia, y eventualmente ha sido abordada -según los comentarios de los entrevistados- por los méritos obtenidos en la presentación de concursos en el ámbito educativo nacional. Sobre el último punto un actor explicó: “Han llegado a ganar premios” (EED:3).

1.3 Plan de trabajo

El trabajo de investigación se desarrolló en tres fases, en las cuales se aplicaron diferentes estrategias de relevamiento de datos, elaboraron una serie de instrumentos y analizaron los datos obtenidos. También se realizó un encuadre teórico con una síntesis de los conceptos relacionados con la demanda central, que aportaron elementos en el proceso de análisis.

En la primera fase se realizó un acercamiento a la organización, a través del análisis de documentos, exploración del edificio e indagación en entrevistas exploratorias para conocer a los diferentes actores institucionales y sus preocupaciones.

En la segunda fase se diseñaron y aplicaron instrumentos y técnicas para una segunda colecta de datos, se identificaron nuevos informantes y se analizaron las lógicas en juego para avanzar en la comprensión de la situación problema.

En la tercera fase se procuró realizar una aproximación diagnóstica -detectando las causas y los efectos que provocó la problemática estudiada- así como establecer el objetivo general -a partir de acciones y actividades concretas- con el interés de fijar metas que generen un impacto en las estrategias pensadas para el centro.

También se identificaron las dimensiones organizacionales y los actores que estarían involucrados en un proceso de mejora.

En la cuarta fase se procedió a la redacción del informe final, para su posterior presentación a la organización.

En la Tabla 1 se puede observar el cronograma detallado del plan de trabajo.

Tabla 1 Plan de trabajo Proyecto de Investigación Organizacional

| Fases | Mes | Semana | Acciones |
|--|-------|----------------|---|
| Fase I Identificación de la demanda | Mayo | 1º semana | Diseño de instrumento. Análisis de documentos (página de <i>Facebook</i> del centro educativo). |
| | | 2º semana | Contacto directo y exploración del edificio. Análisis de documentos (cartelería hall de entrada al centro). Entrevista exploratoria a la coordinadora del centro. Identificación de una posible demanda. Dos entrevistas exploratorias. Análisis de datos. |
| | | 3º semana | Identificación de una demanda central y acuerdo. Escritura: presentación. Búsqueda de referencias teóricas. |
| Fase II Comprensión del problema | Mayo | 4º semana | Mapa conceptual. Escritura: encuadre teórico y antecedentes. Diseño de nuevos instrumentos y testeo. Aplicación de entrevista semiestructurada a coordinadora y docente. Análisis de la información. |
| | Junio | 1º y 2º semana | Aplicación de encuesta al equipo docente. Sistematización de la información. |
| | | 3º y 4º semana | Análisis de la información obtenida. Modelo del iceberg. Aproximación diagnóstica. |
| Fase III Conclusiones y acuerdos | Julio | 1º y 2º semana | Referencias para el Plan de Mejora. Dimensiones organizacionales e identificación de actores que estarían involucrados en un proceso de mejora. |
| Fase IV Redacción del informe | Julio | 3º y 4º semana | Redacción del informe final. |

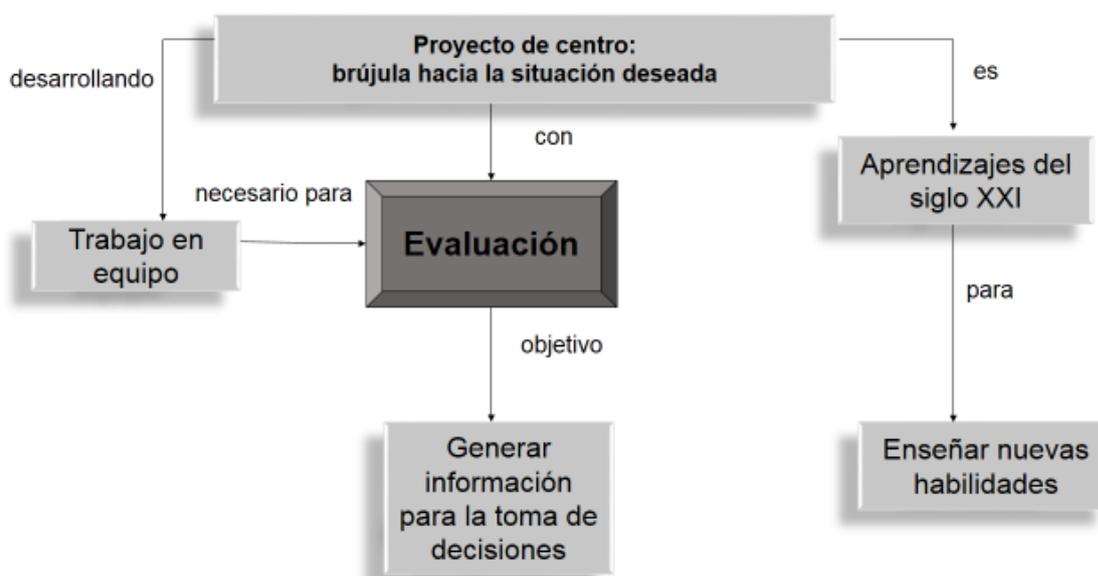
Fuente: Elaboración propia

1. 4 Encuadre teórico

En esta sección se plantean los principales conceptos teóricos relacionados con la demanda del centro sobre los que se desarrolló la investigación, que consisten en: proyecto de centro, trabajo en equipo, aprendizaje del siglo XXI y evaluación.

Los conceptos teóricos se presentan de forma visual en la figura que sigue (Ver Figura 1). La evaluación está ubicada en el centro de la figura como instrumento de autorrevisión del proyecto de centro, que necesita desarrollar trabajo en equipo para su diseño y aplicación. Por lo tanto, su propósito es la toma de decisiones que orienten a la organización educativa hacia los aprendizajes que necesita el estudiantado en el siglo XXI: enseñanza de nuevas habilidades para la formación de futuros ciudadanos críticos capaces de desenvolverse en el mundo complejo.

Figura 1 Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

- **Proyecto de centro**

El proyecto de centro es un instrumento de planificación e identidad de una organización educativa para responder eficientemente a las necesidades y demandas de su contexto (Mosquera y Rodríguez, 2017).

El término instrumento refuerza la idea de que no es un fin en sí mismo, sino una oportunidad que expresa las intenciones y propósitos de la escuela (Requera & Sainz, 2009, como se citó en Gómez & Oliveira, 2018). Para el contexto actual, la planificación estratégica situacional parece la más oportuna para el proyecto de centro (Trindade, 2021).

Su diseño es una tarea que obliga a tener en cuenta ciertos componentes conceptuales (planificación, gestión, centro educativo y cambio) que tienen la finalidad de superar las situaciones que se identificaron como emergentes (Pérez, 2016).

A estas concepciones, se agrega la importancia del liderazgo escolar para generar confianza y complicidad en las acciones que se practican diariamente en la consecución de los propósitos deseados (Argos & Ezquerro, 2014). Para generar esa confianza y complicidad es necesario un auténtico trabajo en equipo.

- **Trabajo en equipo**

Existe una amplia producción académica sobre el término. Generalmente se lo define como un grupo de individuos con habilidades complementarias que trabajan juntos -en un tiempo y espacio determinado- para la concreción de objetivos comunes (Koontz & Weihrich, 1998, como se citó en Malpica et al., 2014).

Existen diferencias entre “trabajo en equipo” y “equipo de trabajo”, y entre “grupo” y “equipo”. De ahí que, algunos autores incorporen la importancia de la colaboración y las responsabilidades compartidas que asumen las personas que trabajan en equipo (Asencio, 2018). Entonces, el trabajo en equipo es el abandono del individualismo y el aislamiento, en pos de asunción de metas y responsabilidades de todos (Cifuentes & Meseguer, 2015).

Entre las características que definen el trabajo en equipo se encuentran los valores. Es decir, las convicciones que determinan la forma de ser y actuar que tienen los individuos trabajando con otros: confianza, compromiso, respeto, compañerismo, humildad, ilusión, esfuerzo y confianza (Asencio, 2018).

En el caso particular del proyecto de centro, la participación auténtica de los actores permite que asuman compromisos y responsabilidades institucionales, sobre todo en los desafíos del presente (Pérez, 2016).

Por eso, en el siguiente apartado se propone abordar la temática del aprendizaje en la contemporaneidad.

- **Aprendizajes del siglo XXI**

El escenario actual del siglo XXI hace necesario que la escuela forme a los estudiantes en nuevas habilidades que Portillo-Torres (2017) se encarga de detallar: pensamiento sistémico, pensamiento crítico, aprender a aprender, resolución de problemas, creatividad e innovación, ciudadanía global y local, responsabilidad personal y social, estilos de vida saludables, vida y carrera, colaboración, comunicación, apropiación de tecnologías digitales y manejo de la información.

A partir de los estudios en materia de neurociencia y cognición, existen varios marcos teóricos que toman en cuenta el pensamiento lógico y lateral para la articulación de marcos conceptuales que abordan la educación desde el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para que los estudiantes sean ciudadanos críticos y que puedan desenvolverse en el mundo complejo (Maggio, 2018).

Sin embargo, Pinto (2019) sostiene que el cambio educativo -hacia el aprendizaje de las habilidades del siglo XXI- es posible si las organizaciones escolares diseñan dispositivos de trabajo (proyecto de centro) que de manera colaborativa construyan sinergia para la transformación de la cultura del trabajo pedagógico y -por consiguiente- de las experiencias escolares que es capaz de imaginar. Por ende, la situación deseada sería la preparación del estudiantado en las habilidades que requiere su contexto histórico y el proyecto de centro sería el instrumento de acción para alcanzar ese propósito.

En ese sentido, Pérez (2016) afirma que el instrumento de acción permite volver a empezar una y otra vez para actuar sobre la realidad. Por eso, se hace primordial la evaluación del instrumento.

- **Evaluación**

Se entiende por evaluación el proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información relevante y fiable de cualquier aspecto de la organización educativa que permita formular juicios de valor, explicaciones comprensivas de sus problemas y potencialidades que hace posible fundamentar la toma oportuna de decisiones (Moeller & Navarro, 2014).

También, se asocia el término con un proceso de “autorrevisión” que debe darse de forma colaborativa, reflexiva y de intercambio entre todos los miembros implicados en el proyecto (Domingo, 2010).

Esta idea coincide con el aporte de Aguerrondo (1991), quien entiende la evaluación como una especie de brújula que lleva adelante el centro a partir de una situación de partida hacia una imagen-objetivo que pretende alcanzar.

Con respecto a la metodología de la evaluación, Dorantes y Tobón (2017) incluyen los siguientes aspectos: situación emergente, evidencia, indicadores, descriptores de desempeño, ponderación y retroalimentación.

La rúbrica de evaluación es uno de los instrumentos ideales para evaluar el proyecto de centro porque contribuye a ampliar el conocimiento respecto a las acciones desplegadas. Ayuda a verificar si efectivamente se cumplieron o no los objetivos trazados (Kweksilber & Trías, 2020). Es importante identificar y adjudicar un rol relevante a un grupo de actores aliados para que lideren el diseño y la implementación del instrumento de evaluación (Romano, 2014).

- **En síntesis**

En Figura 1 que se presenta a continuación se pueden apreciar los conceptos teóricos relacionados con la demanda que fue estudiada. Se partió del concepto de proyecto de centro como brújula hacia la situación deseada que es capaz de alcanzar con un auténtico trabajo en equipo, teniendo en cuenta los desafíos de la enseñanza del siglo XXI. En este contexto, el proyecto de centro tiene que contar con un proceso de autorrevisión (evaluación) para la toma de decisiones pertinentes y argumentadas (Domingo, 2010).

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se desarrolló en dos fases: una fase exploratoria, que consistió en una primera colecta de datos, y otra fase que tenía como objetivo la comprensión de la demanda.

2.1 Fase Exploratoria

La fase exploratoria se centró en la identificación de la demanda. Se seleccionaron y aplicaron técnicas de recolección de datos a diferentes actores institucionales (Ver Tabla 2), con el objetivo de conocer la propuesta educativa del centro, las características de la cultura institucional y el funcionamiento del centro, así como posibles demandas que los actores plantearan para ser abordadas.

Tabla 2 Fase exploratoria: técnicas para la primera colecta de datos y actores institucionales consultados

| Técnica (Codificación) | Involucrados | Aplicación |
|-------------------------------|---|------------------------|
| Análisis de documentos (A) | Página de <i>Facebook</i> del centro educativo (1) (Ver Anexo 1) Cartelería <i>hall</i> de entrada al centro (2) (Ver Anexo 1) | 1º y 2º semana de mayo |
| Entrevista exploratoria (E) | Coordinadora del centro (C), profesora (P1) y docencia indirecta (ED) (Ver Anexo 2) | 2º semana de mayo |

Fuente: Elaboración propia

Es preciso aclarar que en la primera colecta de datos fueron valiosos los aportes de algunos teóricos sobre las técnicas de recolección de datos cualitativos: análisis de documentos y entrevista.

La pauta del análisis de documentos (A) se diseñó de acuerdo con los aportes de Hernández et al. (2014) y Pozner (2000) para ser aplicada de forma virtual a la página de *Facebook* del centro educativo que fue consultada el día 7 de mayo

de 2021. Las categorías que se analizaron consistieron en los destinatarios de la información publicada y el *feedback* en la comunicación.

La pauta de la entrevista exploratoria (E) se diseñó de acuerdo con los aportes de Hernández et al. (2014) y Sautu et al. (2005) para ser aplicada de forma presencial el día 12 de mayo de 2021 a tres actores institucionales: coordinadora (C), profesora (P1) y docencia indirecta (ED). Al tratarse de entrevistas exploratorias se pensaron preguntas abiertas y flexibles para generar confianza y poder conocer las percepciones y preocupaciones de los entrevistados.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados a través del encuadre teórico de Frigerio (1992) sobre el campo institucional. Entiende por “campo institucional” el conjunto de elementos que coexisten e interactúan en un momento determinado en la institución. En efecto, el campo es dinámico, se reestructura y modifica de forma permanente. Dentro del campo se diferencian distintas subestructuras denominadas dimensiones.

Por lo tanto, esas dimensiones permitieron el acercamiento de los elementos que conviven e interactúan en el centro, en el cual se estudió los efectos de la demanda en la dimensión pedagógico-didáctica relacionada con la evaluación del proyecto de centro -que se hace a través de las Actividades de Aprendizaje Profundo- y en la dimensión organizacional en la gestión del proyecto de centro -que consiste en el diseño y aplicación del instrumento evaluador-.

La dimensión pedagógica-didáctica se relacionó con los principales objetivos de la organización que -según los actores institucionales entrevistados en la fase exploratoria- consistió en preparar al alumnado para las nuevas habilidades necesarias para el siglo XXI.

En ese sentido un actor manifestó que el objetivo que se persiguió con el proyecto de centro fue: “*las 6C*” (EC:2). Por lo tanto, las prácticas docentes priorizaron el conjunto de las seis habilidades que el estudiantado necesita para crecer en el complejo mundo cambiante de hoy: ciudadanía, carácter, pensamiento crítico, colaboración, comunicación y creatividad que propone el aprendizaje en profundidad (Maggio, 2018).

De este modo, esta dimensión involucró las prácticas docentes y las teorías subyacentes, el rol del estudiantado en el proceso de aprendizaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones establecidas entre los docentes, los estudiantes y todos los actores de la comunidad educativa con incidencia en lo pedagógico: “*Es una propuesta con fuerte anclaje tecnológico... el estudiante es el centro del proyecto*” (EC:1).

En cuanto a la dimensión organizacional, fue parte de ella la gestión de los tiempos y espacios de la organización referente a la evaluación, así como también la gestión de las coordinaciones para el trabajo colaborativo: “*Nosotros tenemos un horario estipulado aproximadamente, a veces puede ser más, menos*” (EP1:2).

De esta primera fase se conoció la demanda institucional que fue estudiada desde la percepción docente.

A continuación, se propone el modelo de análisis construido a partir de la demanda institucional y la evidencia que surgió de la primera colecta de datos (Ver Figura 2).

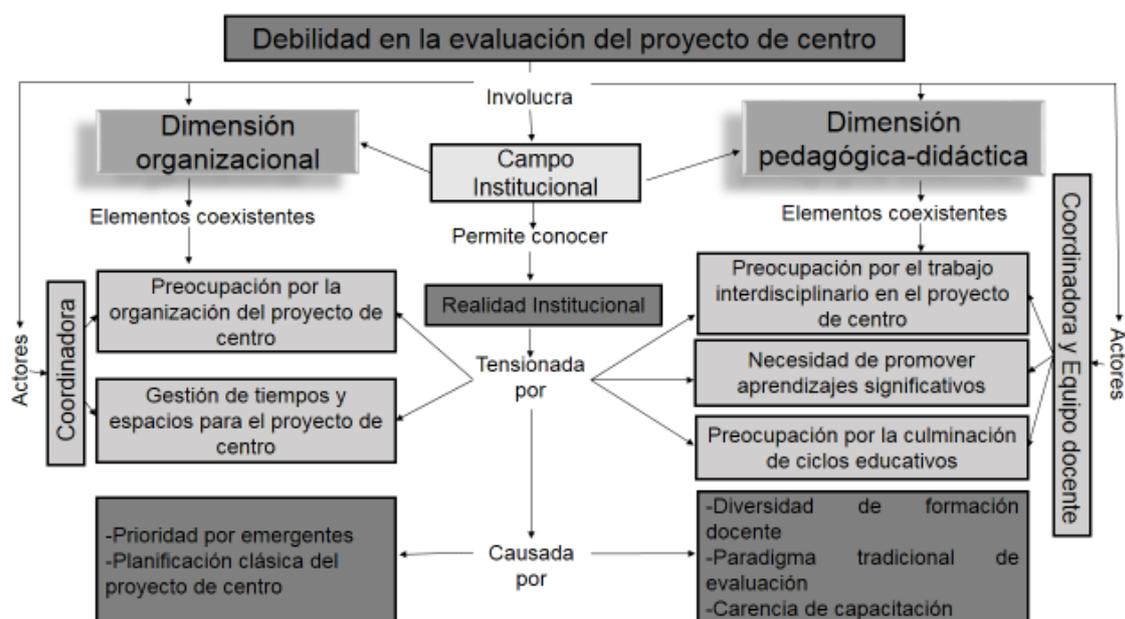
Modelo de análisis

La información obtenida en la primera colecta a través del análisis de documentos (Ver Anexo 1) y en las entrevistas exploratorias (Ver Anexo 2), se examinó a través de la realización de una matriz de datos identificando temáticas, actores y dimensiones involucradas (Ver Anexo 3). A partir de allí se construyó un modelo de análisis.

La figura que sigue presenta la demanda de origen que consistió en la debilidad en la evaluación del proyecto de centro de la organización. Esa debilidad quedó evidenciada en las expresiones de los actores entrevistados en las exploratorias (EP1 y EED). Esto expuso la necesidad de analizar la demanda para potenciar la revisión del proyecto de centro y la toma de decisiones futuras.

La debilidad en la evaluación del proyecto de centro involucra a la dimensión organizacional y la dimensión pedagógica-didáctica del centro. En cada una de esas dimensiones se observó elementos coexistentes e interrelacionados que derivan de los temas que preocupan a cada uno de los actores, que se supone que se deben a los factores causales comprendidos por: prioridad por los emergentes del contexto, la planificación clásica del proyecto de centro que no permite realizar los ajustes necesarios a la realidad institucional, la diversidad de formación existente en el equipo docente, el paradigma tradicional de evaluación y la carencia de capacitación específica en la evaluación.

Figura 2 Modelo de análisis



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

2.2 Fase de comprensión del problema

La segunda fase de la investigación consistió en la comprensión del emergente con una segunda colecta de datos e identificación de nuevos informantes (Ver Tabla 3).

Se diseñaron nuevas técnicas de recolección de datos: entrevista semiestructurada (Ver Anexo 4) y encuesta (Ver Anexo 5) con el fin de favorecer la triangulación de datos y ampliar la participación de nuevos informantes durante el proceso de investigación (Hernández et al., 2014).

Los instrumentos se testearon en colegas de otras organizaciones educativas previo a su aplicación, quienes sugirieron modificar algunas preguntas para su mejor comprensión.

La entrevista semiestructurada se diseñó de acuerdo con un conjunto de preguntas específicas y la apertura para otras flexibles que fueran surgiendo sobre la marcha.

La encuesta se diseñó teniendo en cuenta la temática “evaluación del proyecto de centro”, con afirmaciones que pretendían recoger la opinión docente sobre la gestión de la evaluación, los datos que se generan con la aplicación del instrumento de evaluación y los tiempos y espacios para la reflexión conjunta a partir de la información obtenida.

El nuevo informante se trató de un actor del equipo docente, que fue señalado por la coordinadora como un profesor referente del proyecto de centro. También se realizó una entrevista semiestructurada a la coordinadora sobre el tema específico de la evaluación del proyecto de centro (Ver Anexo 5). Ambos actores fueron entrevistados el día viernes 24 de mayo de 2021.

Además, se aplicó otra vez la técnica de análisis de documento el día 27 de junio de 2021, con el objetivo de identificar los elementos coexistentes en la dimensión organizacional del centro (Ver Anexo 6). Para ello, se tuvo en cuenta las siguientes dimensiones: tipo de documento analizado, autoría y temas abordados.

Tabla 3 Fase comprensión del problema: técnicas para la segunda colecta de datos y nuevos actores informantes

| Técnica (Codificación) | Nuevos informantes | Aplicación |
|----------------------------------|---|---|
| Entrevista semiestructurada (ES) | Convocados | 4 ^o semana de mayo |
| | Dos actores: Coordinadora del centro y Profesor | |
| | Involucrados | |
| | Coordinadora del centro (C) Profesor 2 (P2) (Ver Anexo 4) | |
| Encuesta (EN) | Convocados | 1 ^o , 2 ^o , 3 ^o y 4 ^o semana de junio |
| | Catorce actores: Equipo docente (D) | |
| | Involucrados | |
| | Seis actores: Equipo docente (D) (Ver Anexo 5) | |
| Análisis de documento (A) | Memoria Anual 2020 (3) (Ver Anexo 6) | |

Fuente: elaboración propia

En las entrevistas realizadas y en la encuesta aplicada se encontró las causas de la situación problema que percibían los actores en el primer acercamiento al centro con las exploratorias. A continuación se explicará cómo se llegó a ellas.

Niveles y lógicas en juego

En esta sección se hará referencia a los niveles de análisis según el modelo del iceberg y las lógicas en juego. Previamente, es necesario mencionar un análisis primario de las evidencias recolectadas.

Los testimonios escuchados en las entrevistas expusieron que la evaluación del proyecto de centro es un requisito fundamental para su continuidad (ESC y ESP2). Sin embargo, la planificación normativa aplicada dificultó el diseño y la aplicación del instrumento para la autorrevisión del proyecto de centro (ESC).

Se observó, que el modelo de planificación debe ser examinado para el diseño y la aplicación de un instrumento contextualizado, y la adjudicación de roles precisos para que la evaluación contribuya a la generación de decisiones fundamentadas.

Las lógicas en juego configuran la cultura institucional y pueden ser identificadas a través del modelo del iceberg que se presenta a continuación.

Modelo del iceberg

Incluir el modelo del iceberg posibilita al investigador conocer la relación causa-efecto en la demanda institucional. Se sustenta bajo una dinámica en la que la parte que no es visible es la causa de los elementos que forman la parte visible de la organización.

Así, el modelo del iceberg posibilita desentrañar las lógicas internas de las dinámicas institucionales. A partir de lo que es visible se pueden identificar las prioridades que tiene el centro educativo e inferir los supuestos subyacentes que operan como cimientos de la cultura institucional (Schein ,1997).

La cultura institucional es definida por López Yáñez et al. (2003) como una trama de significados que se van construyendo socialmente con creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad y las normas que identifican a las personas de un mismo grupo.

De acuerdo con el modelo citado, se observó en el primer nivel -cúspide del iceberg- los elementos visibles del centro que consistieron en los aspectos de su misión: propuesta interdisciplinaria con fuerte enfoque tecnológico a través de proyectos de centro, continuidad en el trabajo con redes externas y la participación de la comunidad en sus propuestas.

En relación con esto un actor entrevistado opinaba: *“no recuerdo que en algún momento se haya trabajado con algún proyecto de centro que no tuviera la mirada firme en la comunidad y repito en transitar aprendizajes significativos con sentido real... que los estudiantes... sean ellos los agentes transmisores y potenciadores de esos proyectos”* (ESP2:3).

La opinión docente recolectada en la encuesta acompañó la importancia que se otorgó al trabajo interdisciplinario, ya que la mayoría afirmó que los modos en que se desarrollan las prácticas colaborativas es lo que caracteriza al proyecto de centro (END).

El trabajo con redes externas quedó explícito en los siguientes comentarios: *“Por ejemplo el trabajo con Mides, el trabajo con Jóvenes en Red, trabajo con los centros juveniles con convenio INAU”* (EC:4), *“Por ejemplo, el proyecto de UTE”* (ESC:3).

La participación de la comunidad en la organización fue visible en la expresión: *“El año pasado, por ejemplo, hicimos una paella... se recaudaron más de ochenta mil pesos y eso fue con el aporte de la comisión de fomento”* (EC:10).

El segundo nivel del modelo se trata de las prioridades de la organización. En el caso del centro consistió en la atención a los emergentes institucionales. Al respecto un actor entrevistado opinaba: *“siguiendo el esquema de la planificación hay... emergentes propios de la propuesta... que obliga... atender y resolver esos emergentes”* (ESP2:1).

La segunda prioridad fue la retención del estudiantado para que pudiera culminar la propuesta educativa. En ese sentido, la coordinadora decía: *“¿Cuál es la misión? Retener a los estudiantes... que esté dentro de la institución y la sostenga”* (ESC:1).

En el tercer nivel se encuentran los elementos que constituyen el cimiento organizacional y que no son visibles a primera vista. A partir de los datos obtenidos y las prioridades expresadas por los distintos actores institucionales se pudo inferir los aspectos subyacentes, que hacen a la cultura del centro. Estos están constituidos por: debilidad en el diseño y aplicación del instrumento de evaluación con roles indefinidos de acuerdo a un modelo clásico de planificación.

El instrumento que se aplicó en la evaluación del proyecto de centro no fue diseñado de acuerdo al contexto particular del centro. La rúbrica que se utilizó formaba parte del Cuaderno de trabajo 2020, creada para un contexto que no tuvo en cuenta la pandemia. Al respecto un actor comentó: *“se trabaja con las rúbricas de la Red”* (ESC:1).

La inexistencia de roles definidos en el proyecto de centro no permitió apoyar la evaluación en actores institucional aliados capaces de generar confianza en el diseño y aplicación del instrumento de evaluación.

El actor consultado sobre las personas que intervenían en la planificación del proyecto no diferenció roles adjudicados y asumidos. Decía lo siguiente: *“intervienen todos los actores institucionales. En principio, el cuerpo docente. Es decir, por docentes entendemos a docencia directa e indirecta”* (ESC:1).

El paradigma clásico de planificación subyacente hizo que las metas que se planteó la organización, funcionaran como normas que se debían cumplir para determinar el éxito del proyecto.

En ese sentido, el actor responsable de la gestión explicó que el proyecto de centro se estructuró por una etapa en la que se decidió la temática del proyecto (diagnóstica), otras de fijación de metas y programación; y por último la etapa de evaluación (ESC:2).

Además, el paradigma de planificación clásico utilizado no tuvo en cuenta los emergentes que fue una de las situaciones que más preocupó a los actores consultados, sobre todo relacionado con el trabajo virtual: *“difícil... porque los chiquilines se desmotivan muchísimo”* (EED:1), *“el desafío en lo virtual es*

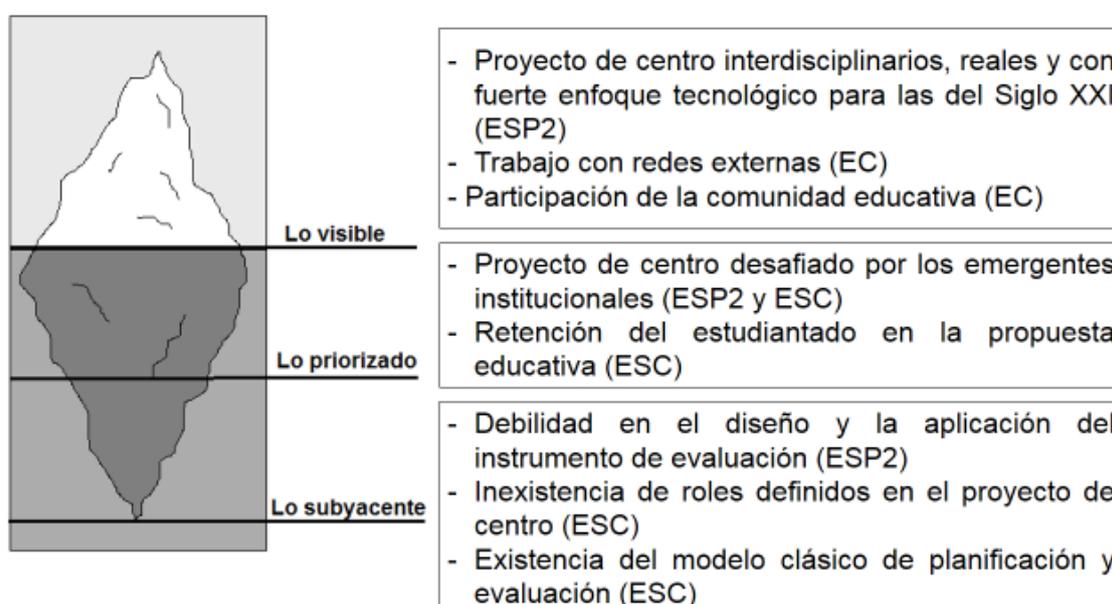
tremendamente desolador, tengo un 80% de estudiantes que no logran tener acceso a dispositivos” (ESP2:2).

Por lo tanto, las nuevas técnicas aplicadas en la segunda colecta de datos como la entrevista semiestructurada y la encuesta, así como los nuevos informantes fueron claves en la comprensión del problema.

En las exploratorias se identificaron algunos supuestos factores causales de la demanda institucional. Sin embargo, en esta fase de comprensión la triangulación de técnicas permitió obtener datos que transforman los supuestos en fundamentos de los efectos que provoca en el centro que a simple vista no son visibles.

A continuación se puede observar en la Figura 3 los niveles que permite al investigador conocer la relación causa-efecto en la demanda institucional.

Figura 3 Modelo de iceberg



Fuente: elaboración propia en base a Schein (1997)

Luego de analizar toda la información obtenida se encontró que la debilidad que fue ocasionada por la utilización de un instrumento de evaluación que no fue elaborado teniendo en cuenta las particularidades del centro (Mosquera & Rodríguez, 2017), la adjudicación de roles específicos en los actores aliados para el diseño y la aplicación del instrumento (Romano, 2014) y una planificación contraria a la planificación estratégica situacional que ameritaba las particularidades del año 2020 (Trindade, 2021).

La atención de emergentes implicó que los tiempos de coordinación destinados al diseño y aplicación del instrumento de evaluación no fueran suficientes, como se pudo apreciar en las opiniones docentes (EP1:7 y END).

El paradigma tradicional de planificación que se encontró subyacente en la organización se debió a la diversidad de la formación del equipo docente: *“yo no soy docente de IPA... tengo formación... estudio ingeniería eléctrica”* (EP1:5). Esto pudo deberse a una supuesta carencia de capacitación en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación.

Esta característica se encuentra arraigada en los docentes que pertenecen a la Dirección General de Educación Técnico Profesional de los cuales existen un alto número de funcionarios que no cuenta con titulación (BID, 2019) y también subsiste en los formatos de evaluación implementados a los equipos de gestión como se analizó en el documento realizado por la coordinadora (AD3).

Además, los docentes encuestados opinaron que es necesaria la formación permanente en la temática “evaluación” (diseño y aplicación) y fue sobre la afirmación que mostraron mayor coincidencia (Ver Anexo 8).

El fin que tiene la evaluación del proyecto de centro es la construcción de conocimiento nuevo. Sin embargo, hay imprecisión en los resultados obtenidos por la debilidad en el diseño y en la aplicación del instrumento de evaluación (EED: 4).

Esto provocó una posible insatisfacción entre los docentes (ESP2 y END).

En la encuesta docente, no existió una opinión contundente sobre si se aplicó una evaluación cuantitativa y cualitativa, aunque el instrumento utilizado de la Red Global haya proporcionado datos cualitativos (END).

Tampoco hubo una percepción global si el espacio de coordinación fue suficiente para lograr intercambios y reflexión conjunta a partir de los datos obtenidos en la evaluación. Esto puede ocasionar la reticencia al trabajo en equipo, el cual es fundamental para lograr el propósito que se propone la organización con su proyecto de centro.

Con respecto a esto, en el análisis de documento (Ver Anexo 6) se pudo apreciar que la coordinadora en su autoevaluación identificó como aspecto a mejorar el trabajo en los espacios de coordinación a fin de potenciar a los actores institucionales y su involucramiento con el proyecto de centro, lo mismo sucedió con relación a los aspectos a mejorar en lo que identificó como lo “didáctico-pedagógico”: *“mejorar los espacios de coordinación”* (AD3).

La debilidad en el diseño y aplicación del instrumento de evaluación provocó que no se continuara con el proyecto desarrollado, ya que este año el equipo docente está trabajando en otro distinto: *“Este año tenemos el proyecto más ambicioso... que tiene que ver con la soberanía alimentaria”* (EC:8).

En el apartado que sigue se presenta de forma visual las causas y efectos de la debilidad institucional analizada y los objetivos deseados, así como también las sugerencias que se harán a la organización en el plan de mejora.

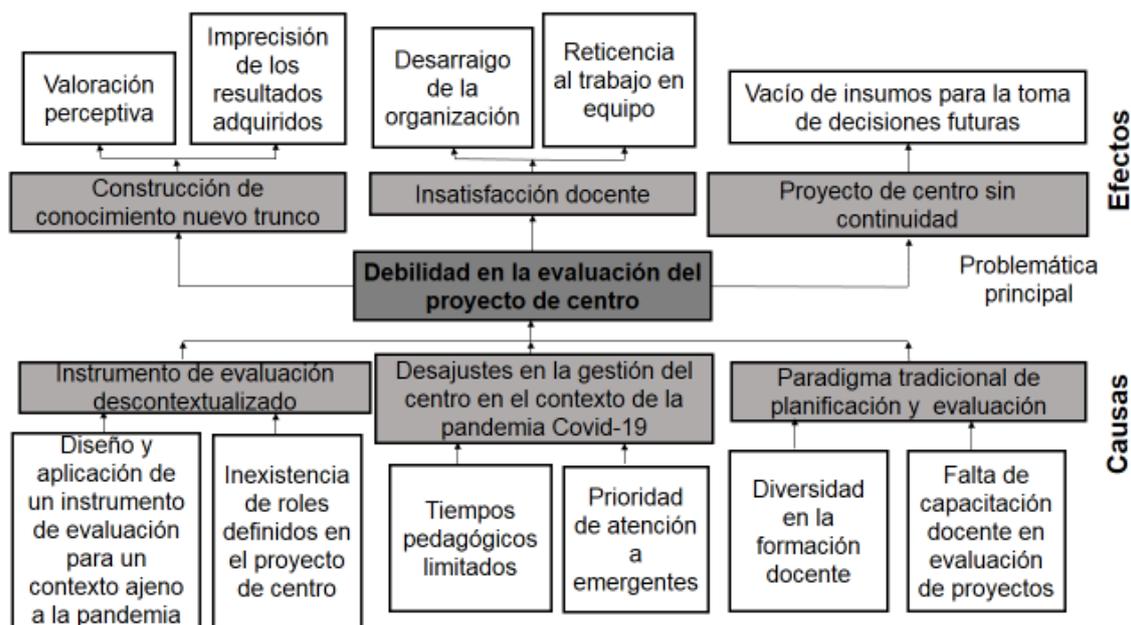
3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

En el siguiente apartado se expone el árbol de problemas y el objetivo general que se plantea para transformar la realidad institucional, haciendo alusión a las lógicas presentes desde los actores y a las prioridades de intervención.

3.1 Aproximación diagnóstica

El árbol de problemas permite conocer las causas y los posibles efectos de la debilidad detectada en la organización investigada (Guerrero, 2018). En este caso, se trató de la aplicación de un instrumento de evaluación que fue diseñado para realidades ajenas al contexto de la pandemia.

Figura 4 Árbol de problemas



Fuente: elaboración propia a partir de Guerrero (2018)

Partiendo del árbol de problemas, se entiende que la debilidad de la evaluación fue causada por el diseño y la aplicación de un instrumento de evaluación ineficaz para medir los resultados en un año particular para el sistema educativo, porque se utilizó la rúbrica proporcionada por el Cuaderno de trabajo del año 2020 de la Red Global de Aprendizajes (ESP2) y la inexistencia de roles definidos en el proyecto de centro. Es decir que no se estableció qué actores eran los encargados de recolectar y sistematizar las evidencias del proyecto, quiénes diseñarían el instrumento y lo aplicarían, quiénes tenían encomendada la colecta de la opinión de los estudiantes, etc. (ESC).

Se suma a estas causas, la atención de emergentes en el contexto de pandemia -que hizo que los tiempos pedagógicos fueran alterados- con una planificación normativa -por la diversidad de formación profesional y la falta de capacitación específica en la temática de evaluación (EP1)-.

Los efectos que provocó la demanda consistieron en la construcción de conocimiento nuevo trunco (EP1), que hizo que algunos actores institucionales valoraran de forma perceptiva el proyecto de centro (EED) y que otros tuvieran imprecisión en los resultados adquiridos (EP1, EN). Además, de una supuesta insatisfacción docente (ESP2) que puede reflejarse en un desarraigo con la organización y la reticencia al trabajo en equipo (AD3); y un proyecto de centro que no tenga continuidad (EC) y por lo tanto no se logre contar con insumos sobre lo aprendido con el proyecto para la toma de decisiones futuras.

A partir del árbol de problemas, se concluye que, para provocar cambios en la organización será necesario actuar, considerando a todos los actores institucionales como parte activa de las estrategias desplegadas, con la adjudicación y asunción de roles definidos, fomentando la reflexión conjunta para responder con trabajo en equipo a las realidades que interpelan a la escuela y lograr un cambio estructural de acuerdo con las Nuevas Pedagogías. Por lo tanto, el objetivo general será generar cambios en la evaluación del proyecto de centro para alcanzar acciones eficaces para la futura toma de decisiones.

Se sugiere priorizar el modelo de evaluación de puertas adentro y el tipo de evaluación final con el diseño y la aplicación de un instrumento situacional que responda a la realidad de la organización educativa (rúbrica de centro institucional).

3.2 Referencias para el Plan de Mejora

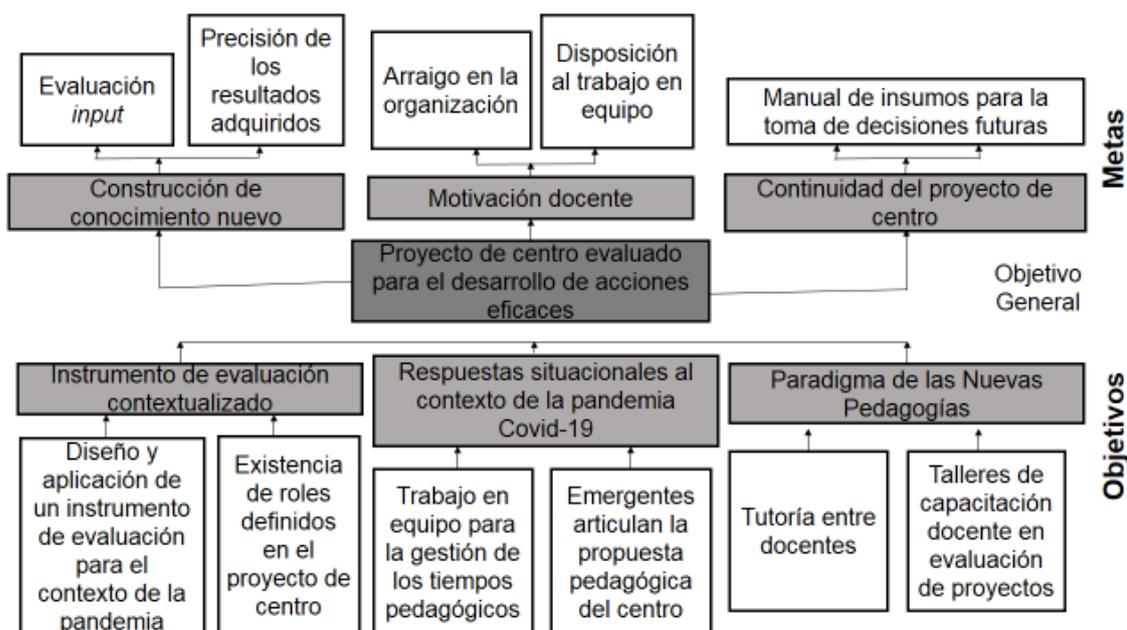
A partir del árbol de problemas, se construyó un árbol de objetivos el cual surge transformando la demanda identificada en objetivos posibles de ser alcanzados de acuerdo con las características de la realidad institucional (Guerrero, 2018).

Por ende, el objetivo general es: un proyecto de centro evaluado para el desarrollo de acciones eficaces. Se proyecta como medios para ese objetivo general: trabajar en el diseño y la aplicación de un instrumento de evaluación con roles claramente definidos en el proyecto de centro para dar respuesta situacionales -a partir de un auténtico trabajo en equipo- con una planificación y evaluación que se ajuste a los emergentes y pueda contribuir a la enseñanza del conocimiento necesario para el siglo XXI -mediante la tutoría entre docentes y talleres de capacitación docente en la temática de evaluación de proyectos-.

Estos medios podrán obrar para la consecución del objetivo general: construcción de conocimiento nuevo -mediante la aplicación de un instrumento de evaluación de puertas a dentro que propicie una precisión de resultados-, motivar a los docentes -para que se sientan arraigados y dispuestos al trabajo en equipo-; y la continuidad del proyecto -que puede contar con un manual de insumos como producto del sistema de gestión de la información de todos los actores institucionales para las decisiones futuras-.

La figura que sigue presenta el árbol de objetivo general.

Figura 5 Árbol de objetivos



Fuente: elaboración propia a partir de Guerrero (2018)

De acuerdo con las conclusiones de la aproximación diagnóstica de la sección anterior, se sugiere que las dimensiones organizacionales que participarán en el plan de mejora son la dimensión organizacional y pedagógica-didáctica para alcanzar las metas propuestas en el árbol de objetivos.

Se identificaron dos actores que sería deseable involucrar en el proceso de mejora institucional. Por un lado, el actor entrevistado en la segunda colecta de datos, el cual comentó que viene trabajando desde el año 2014 en la modalidad de proyecto (ESP2:1). Por lo tanto, cuenta con experiencia y antigüedad en la organización y puede ser un actor aliado para el cambio. Por otro lado, se identificó a otro actor con menos antigüedad en el centro, pero que afirmó su deseo de continuar potenciando el proyecto de centro (EP1:5).

En cuanto a las etapas y extensión del proceso de mejora, se estiman dos etapas -de acuerdo a las posibilidades del centro y a los propósitos que se proyecte- para acordar un objetivo a corto plazo de tres meses y otro, a largo plazo, de quince meses.

Se propone revisar -con los actores identificados- el instrumento de evaluación utilizado hasta el momento para medir la eficacia del proyecto de centro, detectando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en la continuidad del mismo. Además, se sugerirá compartir esas percepciones en un ámbito de participación docente con la posibilidad de llegar a acuerdos internos para la evaluación interna del proyecto de centro con un instrumento evaluador que satisfaga al equipo docente y disponga de roles claros en el proceso de su instrumentación final.

En ese sentido, las estrategias de intervención que se recomendarán son dos: una aspira a la construcción de un instrumento de evaluación que se ajuste a la realidad institucional y la otra es la distribución de roles definidos para potenciar la adjudicación y asunción de responsabilidades compartidas en el proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1991). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Troquel Educación.
- Argos, J., & Ezquerro, P. (2014). *Liderazgo y educación*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Asencio, A. (2018). *Trabajo en equipo*. Elearning.
- Cifuentes, P., & Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, (28), 1-21.
- Domingo, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: una revisión crítica. *Educación Social*, 31(111), 541-560.
- Dorantes, J., & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa, ReDIE*, 9(17), 79-86.
- Gómez, M., & Oliveira, M. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Boletín Redipe*, 7(4), 70-75.
- Guerrero, D. (2018). *Métodos para formular un proyecto*. Universidad de Piura.
- Kweksilbe, C., & Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2234>
- López Yáñez, J. Sánchez, M., & Murillo, P. (2003). *Dirección de centros educativos*. Síntesis.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Santillana.
- Malpica, R., Rossell, R., & Hoffmann, I. (2014). Equipos de trabajo de alto desempeño. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 7(14), 69-83.
- Moeller, M., & Navarro, M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*. ECORFAN.
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2017). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *Ágora USB*, 18(1), 255-267. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Pérez, G. (2016). *Guía metodológica para la elaboración de proyectos/planes de acción participativos en centros de enseñanza secundaria*. CES.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Santillana.
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC.
- Trindade, R. (2021). Planificación estratégica situacional en la gestión escolar de las instituciones educativas. *Alborada De La Ciencia*, 1(1), 9-16. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2021.1.975>

Anexo 1 Pauta Análisis de documentos 1 y 2

| Pauta de Análisis de documento 1 | |
|----------------------------------|--|
| Fecha del análisis: | |
| Tipo de documento: | |
| Fecha de última publicación: | |
| Fechas anteriores de publicación | |
| Temáticas: | |
| Destinatarios: | |
| Feedback: | |
| Descripción de la información: | |
| Otros datos: | |

Fuente: elaboración propia en base a Hernández, et al. (2014) y Pozner (2000)

| Pauta de Análisis de documento 2 | |
|--|--|
| Organización: | |
| Fecha: | |
| Lugar: | |
| Analizador: | |
| Hora de inicio: Hora de terminación: | |
| Documento analizado: | |
| Autoría de actor: | |
| Temas abordados en el documento: | |
| Destinatarios del documento: | |
| Estilo de comunicación del documento: | |
| Caligrafía del documento: | |
| Lista de control del documento: | |
| Anecdotario o registro de incidentes críticos: | |

Anexo 2 Pauta de Entrevista Exploratoria

| Pauta de Entrevista Exploratoria | |
|---|---|
| Fecha: | |
| Actor: | |
| Preguntas | |
| 1) | ¿Cuál es la propuesta educativa del centro? |
| 2) | ¿Qué intereses tiene el estudiantado? |
| 3) | ¿Qué seguimiento realizan a la trayectoria del estudiantado? |
| 4) | ¿Cuáles son las características socioculturales del estudiantado? |
| 5) | ¿Qué participación tienen las familias con la propuesta del centro? |
| 6) | ¿Cuáles son los desafíos actuales a los que se enfrenta el centro? |
| 7) | ¿Cómo es la modalidad de trabajo con el equipo docente? |
| 8) | ¿Cómo se administra la información en el centro? |

| Pauta de Entrevista Exploratoria | |
|---|--|
| Fecha: | |
| Actor: | |
| Preguntas | |
| 1) | ¿Cuál es tu rol en el centro educativo? |
| 2) | ¿Cómo es el trabajo con los colegas del centro? |
| 3) | ¿Qué formatos de comunicación utilizan para coordinar el trabajo conjunto? |
| 4) | ¿Cómo se difunde la información en el centro? |
| 5) | ¿Cómo organizan el trabajo didáctico-pedagógico en la virtualidad? |
| 6) | ¿Cómo es la recepción de los estudiantes sobre esa modalidad? |
| 7) | ¿Cómo es la recepción de las familias sobre esa modalidad? |
| 8) | ¿Cómo ha sido tu participación en los proyectos de centro? |
| 9) | ¿Cuáles son los desafíos actuales a los que se enfrenta el centro? |

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

Anexo 3 Matriz de datos: Análisis por dimensiones, temáticas y actores

| Aporte textual con código de referencia | Temática | Actores | Dimensión |
|--|--|---|---------------------|
| <p>“Es una propuesta con fuerte anclaje tecnológico... la idea es trabajo en proyecto, en trabajo integrado... despertar en el estudiante el deseo de aprender... Creemos que lo más importante del centro es activar a los estudiantes... que el estudiante se motiva en un proyecto y luego también empieza a pensar... ese ciclo lectivo, por lo menos terminar el Ciclo Básico” (EC:1).</p> <p>“... el trabajo en proyectos es la forma en como nos acercamos al conocimiento... de involucramiento del estudiante... “yo puedo hacer algo” (EC:6).</p> <p>“... el año pasado... varios chicos se le incendiaron la vivienda precaria... hicimos varias movidas para ver cómo podíamos ayudarlos... pero también la idea del centro era prevenir incendios... empezamos a trabajar en el Proyecto de Energías Saludables de UTE” (EC:7).</p> <p>“Este año vamos a trabajar el tema de la soberanía alimenticia” (EC:9).</p> <p>“Eso, es el gran... problemática o desafío de la coordinación ahora... el número de estudiantes desconectados es muy alto todavía” (EC:12).</p> | <p>Proyectos de centro</p> <p>Actividades de Aprendizaje Profundo</p> <p>Egresos educativos</p> <p>Desvinculación</p> <p>Participación de la comunidad</p> | <p>Estudiantes</p> <p>Docentes</p> <p>Familias</p> <p>Vecinos</p> <p>Entes Públicos</p> | <p>DP</p> <p>DC</p> |
| <p>“... intentamos... trabajar transversalmente y que las clases sea como una... una unidad” (EP1:1).</p> <p>“... intentar de ver... hacer unos talleres, algo para que los gurises puedan empezar a conocer la importancia de cierto tipo de conexión... entre todos los profes, coordinamos, armamos, planificamos, pensamos... y a lo que llegamos fue: vamos a hacer un proyecto que tenga como diferentes bloques... como llevarlos a ellos una cosa tan abstracta... que tiene mil cosas para mejorar” (EP1:5).</p> <p>“¿Evaluación? ¿Cómo?” (EP1:7).</p> <p>“No... eso, soy sincera no se pudo medir” (EP1:7).</p> <p>“Pero no te puedo decir: “hice una rúbrica y los gurises tuvieron estos logros”... Por eso te digo, tenía como pila de cosas buenas, pero yo me quedé con la sangre en el ojo. Como pilas de cosas para mejorar y bueno ese sería una de las cosas tipo, poder medir” (EP1:7).</p> | <p>Proyectos de centro</p> <p>Actividades de Aprendizaje Profundo</p> <p>Evaluación</p> | <p>Estudiantes</p> <p>Docentes</p> | <p>DP</p> |
| <p>“... la socialización que se da en el centro educativo es fundamental... para ellos perder eso... Les cuesta mucho seguir” (EED:1).</p> <p>“... el [1: nombre del centro] funciona con proyectos... la idea es que ellos puedan participar activamente” (EED:2).</p> | <p>Socialización</p> <p>Desvinculación</p> | <p>Educadora FPB (EFPB)</p> | <p>DP</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>“Súper positivo... Porque los aprendizajes que deja la práctica son muy distintos a los teóricos” (EED:3).</p> <p>“... no te puedo decir con exactitud pero en general se hacen en las coordinaciones... Pero siempre es en coordinación entre el equipo docente” (EED:4).</p> <p>“Supongo que sí. No lo tengo muy claro con exactitud cuál sería... no te lo puedo decir ya porque no lo sé” (EED:4).</p> | <p>Proyectos de centro</p> <p>Actividades de Aprendizaje Profundo</p> <p>Evaluación</p> | | |
|---|---|--|--|

Fuente: Elaboración propia en base a Licha (2009)

Anexo 4 pauta de Entrevista Semiestructurada

| Pauta de Entrevista Semiestructurada | |
|---|--|
| Fecha: | |
| Actor: | |
| Temática: | El proyecto de centro y su evaluación. |
| Preguntas | |
| 1) | ¿Quiénes intervienen en la planificación del proyecto de centro? |
| 2) | ¿En qué espacios se realiza la planificación del proyecto de centro? |
| 3) | ¿Qué tipos de evaluación de los proyectos de centro se han implementados? |
| 4) | ¿Quiénes intervienen en las fases del diseño de evaluación? |
| 5) | ¿Qué modelos de evaluación se han implementado en los proyectos de centro? |
| 6) | ¿Cómo se construyen los indicadores de la evaluación? |
| 7) | ¿Quiénes participan en la construcción de los indicadores de evaluación? |
| 8) | ¿Qué herramientas de evaluación aplican a los proyectos de centro? |
| 9) | ¿Cómo se organizan las evidencias recolectadas en el proceso del proyecto de centro? |
| 10) | ¿Cómo se estructura el cronograma para la evaluación de los proyectos de centro? |
| 11) | ¿Quiénes intervienen en la fase de aplicación de la evaluación? |
| 12) | ¿Qué espacios de reflexión conjunta tiene el centro para la evaluación de los proyectos de centro? |
| 13) | ¿Cuál es su opinión sobre los proyectos de centro? |
| 14) | ¿Cuál es su opinión sobre la evaluación de los proyectos de centro? |

Fuente: Elaboración propia en base a Hernández et al. (2014)

Anexo 5 Encuesta Equipo Docente sobre el trabajo colaborativo y la evaluación del proyecto de centro

Estimado participante: el objetivo de esta encuesta es recoger información sobre la opinión del equipo docente para la toma de decisiones futuras que promuevan la concreción de los objetivos planteados en los proyectos de centro a partir de la elaboración de un diagnóstico institucional externo iniciado por una estudiante de la maestría Gestión Educativa de la Universidad ORT. A través de esta consulta usted accede a participar de forma voluntaria del proceso de recolección de datos para el diagnóstico mencionado. Usted autoriza a que la información brindada sea utilizada a efectos de sistematización y publicación del resultado final de la investigación.

Indicaciones: la consulta le tomará un tiempo estimado entre 8 a 10 minutos. A continuación encontrará algunos indicadores para opinar sobre el trabajo colaborativo y los proyectos de centro implementados. Lea cada una de las preguntas y en cada caso marque la opción que mejor refleje su opinión entre el 1 (totalmente en desacuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo).

| | Totalmente en desacuerdo 1 | En Desacuerdo 2 | Indiferente 3 | De acuerdo 4 | Totalmente de acuerdo 5 |
|---|-------------------------------|--------------------|------------------|-----------------|----------------------------|
| 1. Los proyectos de centro parten de los deseos del colectivo docente. | | | | | |
| 2. Las prácticas colaborativas es lo que caracteriza a los proyectos de centro que se implementan. | | | | | |
| 3. las responsabilidades no compartidas en los proyectos de centro provocan tensiones entre los actores institucionales. | | | | | |
| 4. Las prácticas individuales de los docentes en los proyectos de centro perjudican el logro de las metas comunes. | | | | | |
| 5. Los proyectos de centro parten de diagnósticos y evaluaciones de las prácticas institucionales y pedagógicas. | | | | | |
| 6. la evaluación de los proyectos de centro que se gestiona es suficiente para la continuidad delos proyectos de centro. | | | | | |
| 7. Los espacios de trabajo colaborativo son suficientes para la planificación de los proyectos de centro. | | | | | |
| 8. Se han definido indicadores de éxito del proyecto de centro para la evaluación. | | | | | |
| 9. En los proyectos de centro se establece un cronograma con los pasos a seguir y la secuencia temporal es detallada, coherente y factible. | | | | | |
| 10. Se establece un sistema de monitoreo y seguimiento de los proyectos de centro que permite definir mejor los aprendizajes logrados y los ajustes necesarios. | | | | | |
| 11. Existe un espacio de reflexión conjunta en la etapa de monitoreo entre aquello que se ha planificado y lo que se ha ejecutado. | | | | | |
| 12. Se aplica una evaluación cuantitativa y cualitativa de los proyectos de centro. | | | | | |
| 13. La evaluación de los proyectos de centro cuenta con el espacio necesario para lograr intercambios y reflexión conjunta a partir de los datos obtenidos. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 14. Es necesaria la formación constante del equipo docente en evaluación. | | | | | |
| 15. Los resultados de la evaluación de los proyectos de centro son conocidos por el equipo docente. | | | | | |
| 16. Considera que la evaluación es una actividad es importante para la toma de decisiones futuras en función de los resultados obtenidos. | | | | | |

Fuente: Elaboración propia en base a Pérez (2016)

Anexo 6 Pauta de Análisis de documento 3

| Pauta de Análisis de documento 3 | |
|----------------------------------|--|
| Organización: | |
| Fecha: | |
| Soporte: | |
| Analizador: | |
| Inicio: Final: | |
| Documento observado: | |
| Fecha del documento: | |
| Autoría de actor: | |
| Destinatario: | |
| Temas abordados en el documento: | |
| Estilo de comunicación: | |
| Caligrafía del documento: | |
| Lista de control del documento: | |
| Otra información: | |

Fuente: elaboración propia en base a ejemplo de Hernández, et al. (2014) y Pozner (2000)

Anexo 2 PMO

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

Plan de Mejora Organizacional

Victoria Elizabeth Sequeira De Furia

2021

1- ANTECEDENTES

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Organizacional (Sequeira, 2021) llevado a cabo en una organización educativa pública de primer ciclo de Montevideo que propone una metodología de trabajo por proyecto de centro. En la fase exploratoria de la investigación se identificó la demanda de estudio y en la fase de aproximación diagnóstica se conocieron las causas y los posibles efectos de la debilidad detectada.

Esta sección propone retomar la aproximación diagnóstica realizada a partir de la demanda identificada, la divulgación y repercusiones de los resultados obtenidos del Proyecto de Investigación Organizacional, los acuerdos establecidos con la organización, las principales líneas de trabajo y el cronograma de las reuniones pautadas para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional, como se detalla a continuación.

1.1 Aproximación diagnóstica

En este apartado se abordan los principales hallazgos del Proyecto de Investigación Organizacional en el centro educativo, realizado en cuatro fases, que se extendieron durante cuatro meses, entre las cuales se destacaron la fase exploratoria -en la que se identificó la demanda- y la fase de comprensión del problema -en la que se encontraron sus posibles fundamentos-.

La identificación de la problemática seleccionada para trabajar consistió en la debilidad de la evaluación del proyecto de centro. Esta debilidad involucró a la dimensión organizacional y la dimensión pedagógica-didáctica del centro (Frigerio et al., 1992), que expuso – a través de la sistematización y análisis de los datos recolectados- la necesidad de su análisis.

De la evidencia surgió que la debilidad detectada fue causada por el diseño y la aplicación de un instrumento de evaluación descontextualizado para medir los resultados de un proyecto de centro condicionado por la pandemia COVID-19, siguiendo una planificación normativa, sin la adjudicación de roles definidos para la evaluación del proyecto de centro.

A partir de las conclusiones, se identificaron objetivos posibles de ser alcanzados -de acuerdo con las características de la realidad institucional- con la participación de las dimensiones organizacionales afectadas y el involucramiento de los actores institucionales identificados como aliados para el Plan de Mejora Organizacional por su entusiasmo, antigüedad y compromiso en la organización (Profesores: P1 y P2).

1.2 Acuerdos establecidos con la Organización

En este apartado se menciona la entrega, divulgación y acuerdos establecidos con el centro a partir del Proyecto de Investigación Organizacional (Sequeira, 2021), así como también los posibles caminos a transitar para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional y el establecimiento de espacios temporales de trabajo colaborativo con el equipo impulsor.

El informe diagnóstico fue entregado a la coordinadora del centro para su lectura y colectivización de los resultados. No hubo reparos al mismo, acordándose en plenitud el contenido del Proyecto de Investigación Organizacional, en las instancias previas a la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

Las principales líneas de trabajo que se determinaron consistieron en potenciar los recursos humanos existentes para fortalecer el trabajo en equipo que propicie la asunción de roles y responsabilidades compartidas (Cifuentes & Meseguer, 2015), el diseño de un instrumento de evaluación propio de la organización para su realidad que permita formular explicaciones comprensivas de la problemática afectada para fundamentar la toma oportuna de decisiones (Moeller & Navarro, 2014), y organizar las coordinaciones institucionales destinadas a la evaluación del proyecto de centro. Se acordó la creación de un grupo de trabajo integrado por actores del equipo docente (P1 y P2) que participó en el diseño del Plan de Mejora como equipo impulsor (Ver Anexo 1).

Además se pautaron dos encuentros que se extendieron en el mes de octubre, tal como se detalla en la siguiente tabla (Ver Tabla 1).

Tabla 1 Cronograma de encuentros

| Encuentro | Fecha |
|------------------|--------------|
| 1º encuentro | 12/10/2021 |
| 2º encuentro | 19/10/2021. |

Fuente: Elaboración propia

2- PLAN DE MEJORA

Esta sección expone el objetivo general y los objetivos específicos del Plan de Mejora Organizacional, así como la definición de las metas que fueron previstas, las actividades que se propusieron en base a los objetivos específicos, las personas que pueden estar implicadas y los recursos necesarios para su implementación.

El Plan de Mejora Organizacional tiene la misión de la creación y gestión del conocimiento para el desarrollo organizacional. Por lo tanto, permite planificar acciones para que la organización educativa deje de ser lo que es (Gairín, 2009).

Las fases dispuestas para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional fueron tres y cada una de ellas correspondió a una reunión diferente. En la primera fase, se realizó una reunión en la que se definió el objetivo general, los objetivos específicos y las metas del Plan. En la segunda fase se estipularon las actividades para cada uno de los objetivos específicos y en la tercera fase se determinaron los recursos necesarios y las personas que pueden estar implicadas en el Plan.

A continuación, se desarrolla y fundamenta lo acordado en cada una de las fases de la elaboración del Plan.

2.1 Objetivos del Plan de Mejora

En este apartado se explicarán los objetivos del Plan de Mejora. Un objetivo es una propuesta que se traza la organización para mejorar (Romano, 2014). El objetivo general del Plan de Mejora Organizacional fue elaborado a partir de la sistematización y análisis de la información recolectada en el Proyecto de Investigación Organizacional y se diseñó en conjunto con el equipo impulsor que proyectó los objetivos, teniendo en cuenta las características y recursos del centro para diseñar un Plan sencillo y operativo que sea implementado con éxito.

Por lo tanto, se tomó la decisión de fortalecer la evaluación del proyecto de centro para realizar un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de los resultados para fundamentar sus prácticas pedagógicas (Moeller & Navarro, 2014).

Para este objetivo fueron trazados tres objetivos específicos.

Los objetivos específicos son los necesarios para la concreción del objetivo general y se detallan a continuación.

Objetivo específico 1: responde a la adjudicación de roles para que las personas no solo integren un equipo de trabajo, sino que trabajen en equipo, cooperando y asumiendo determinados roles para alcanzar el objetivo general.

Objetivo específico 2: tiene en cuenta el contexto para el diseño, la creación e implementación del instrumento de evaluación. El contexto es imprescindible para la autoevaluación de la organización, orientada a la reflexión y autoconocimiento.

Objetivo específico 3: se relaciona con la estipulación temporal de los momentos del proyecto, que favorecerá la toma oportuna de decisiones para realizar los virajes que se consideren pertinentes para alcanzar el objetivo general.

De acuerdo a los objetivos específicos se proyectaron las metas para cada uno de ellos.

2.3 Logros proyectados

Las metas se establecieron en base a los recursos y características de la organización.

Meta del objetivo específico 1: esta meta tiene en cuenta la cantidad de profesores que integra el equipo docente y la posibilidad de permanencia para el año 2022 de algunos referentes de los proyectos de centro implementados en años anteriores.

Meta del objetivo específico 2: la elaboración de indicadores en el ámbito educativo sirve para el seguimiento y la evaluación de un proyecto educativo y los mismos se tienen que ajustar a lo que los actores institucionales consideran deseable.

Meta del objetivo específico 3: las coordinaciones son espacios imprescindibles para el trabajo en equipo, por lo que será necesario destinar un porcentaje significativo anual a la evaluación del proyecto de centro para la unión en pos de objetivos compartidos.

A partir de las metas, se establecieron líneas de actividad.

2.4 Líneas de actividad

Las actividades son el conjunto de acciones que se planifican para alcanzar las metas establecidas -acorde con los objetivos específicos- para cumplir con el objetivo general.

En este caso, las actividades propuestas en el Plan de Mejora Organizacional tienen la finalidad de alcanzar los objetivos proyectados para fortalecer la evaluación del proyecto de centro. Se proponen seis actividades.

Actividad 1.1: consiste en la planificación y la realización de una reunión del equipo docente para el reconocimiento de aquellos actores que tienen experiencia en el proyecto de centro, capaces de motivar a otros, para que se adjudiquen roles y se logren responsabilidades compartidas. En la reunión se podrá establecer -mediante actas- los compromisos y tareas que cada uno de los actores tiene encomendada hacer y realizar los eventuales ajustes determinando docentes responsables de primero y segundo orden.

Actividad 1.2: se basa en el diseño, la realización y evaluación de talleres sobre la temática de la evaluación del proyecto de centro a partir de la detección de las principales debilidades de formación docente en esa temática, aprovechando el capital profesional del equipo docente con más experiencia en otros proyectos.

Actividad 2.1: se fundamenta en la necesidad de la planificación y la realización de reuniones para el diseño de la herramienta de evaluación, así como su supervisión y evaluación, el diseño de datos recabados en el proceso de evaluación del proyecto de centro para el análisis de los resultados obtenidos.

Actividad 3.1: tiene que ver con la elaboración y socialización de una agenda para organizar el lapso de tiempo en el que se aplicará el instrumento de evaluación en coherencia con las actividades internas del centro.

Actividad 3.2: reside en la organización y el desarrollo de espacios temporales para el proceso y la sistematización de los datos obtenidos en la evaluación del proyecto de centro en vista de su posterior difusión.

Actividad 3.3: se relaciona con la definición de espacios internos y externos y el diseño de estrategias para la divulgación de los resultados de la evaluación del proyecto de centro con la finalidad de promover la comunicación, requisito imprescindible para la reflexión conjunta.

Estas líneas de acción se acordaron para su implementación en un escenario de presencialidad para el año 2022. Sin embargo, si la situación sanitaria obliga al retorno del trabajo desde virtualidad para el año 2022, las mismas pueden ser ajustadas a las alternativas planteadas en los riesgos del Plan.

Para la concreción del objetivo general será relevante contar con un conjunto de personas que se comprometan e involucren con el Plan.

2.5 Personas implicadas

Las personas que formarán parte del Plan de Mejora Organizacional serán el equipo docente (directa e indirecta). Pero el Plan estará bajo la responsabilidad de dos profesores (P1 y P2) y bajo la aprobación de la coordinadora del centro.

Para implementar el Plan será necesario tener en cuenta los recursos.

2.6 Recursos

Los recursos son medios que se emplean para obtener lo que se pretende. Los recursos que se necesitan para el Plan de Mejora Organizacional serán humanos, materiales, temporales y financieros como se detallan en la tabla (Ver Tabla 2).

Tabla 2 Recursos del Plan de Mejora Organizacional

| Humanos | Materiales | Temporales | Financieros |
|--|---|--|--|
| Coordinadora Equipo docente Docencia indirecta | Salón de coordinación Computadora Conexión a Internet. Cañón Equipo de audio Impresora multifunción Artículos de papelería (cartulinas, hojas, etc.) Menaje de cafetería | Horas de coordinación y de sala docente destinadas a la planificación y reuniones. | Presupuesto para artículos de papelería, servicio de cafetería, menaje de cafetería. |

Fuente: Elaboración propia.

Relacionado con los recursos financieros y los costos globales del presupuesto financiero, será de especial relevancia el cronograma del Plan, para disponer los momentos en los que se tendrá más gastos de operación y prever futuros imprevistos que lo pongan en riesgo.

Por lo tanto, el cronograma permite establecer los diferentes momentos de la implementación del Plan y contribuye a adelantarse a los riesgos.

2.7 Cronograma

El cronograma de las actividades del Plan de Mejora se extenderá desde el mes de marzo hasta noviembre -teniendo en cuenta los tiempos que el centro le destina a la elaboración de su proyecto- sobre todo en relación con las Salas Docentes pautadas de forma anual (Ver Tabla 3).

Tabla 3 Diagrama de Gantt

| Objetivos Específicos / Actividades | | Período del proyecto en meses | | | | | | | | |
|--|---------------|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| | | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Agos | Set | Oct | Nov |
| Objetivo Específico 1 | Actividad 1.1 | | | | | | | | | |
| | Actividad 1.2 | | | | | | | | | |
| Objetivo Específico 2 | Actividad 2.1 | | | | | | | | | |
| Objetivo Específico 3 | Actividad 3.1 | | | | | | | | | |
| | Actividad 3.2 | | | | | | | | | |
| | Actividad 3.3 | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

En el apartado que sigue se presenta la Planilla Integradora y los mecanismos para desarrollar las acciones que explican el esquema de trabajo y la sustentabilidad del Plan. Se presentarán los diferentes dispositivos: gestión financiera, monitoreo, comunicación y gestión de riesgo.

2.8 Planilla Integradora

La Planilla Integradora muestra los elementos que componen el Plan de Mejora Organizacional: objetivo general, objetivos específicos, metas, actividades, recursos e involucrados (Ver Tabla 4).

Tabla 4 Planilla Integradora

| Objetivo General: Fortalecer la evaluación del proyecto de centro para realizar un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de los resultados para fundamentar sus prácticas pedagógicas. | | | | |
|--|---|--|--|--|
| OBJ. ESPECÍF. | METAS | ACTIVIDADES | REC. | INV. |
| Objetivo Específico 1 Potenciar los recursos humanos del centro adjudicando roles para el trabajo en equipo y las responsabilidades compartidas con el fin de fortalecer la evaluación del proyecto de centro. | 70% de los docentes asumen los roles y las tareas adjudicadas para la evaluación del proyecto de centro durante los meses de su implementación. | 1.1 Planificación y reunión para la identificación de los actores con experiencia en proyectos y adjudicación de roles para la evaluación del proyecto de centro. 1.2 Diseño, implementación y evaluación de talleres temáticos entre los docentes para fomentar prácticas profesionales que fortalezcan los procesos de evaluación del proyecto de centro. | -Coordinadora, equipo docente y docencia indirecta. -Salón de coordinación. -Horas de coordinación. -Herramientas tecnológicas (computadora, cañón, equipo de audio, fotocopidora). -Conexión a Internet. -Artículos de papelería (hojas, tinta, etc.) -Presupuesto para servicio de cafetería. | P2 (R) Coordinadora (A) Docencia indirecta (S) P1 (C) Equipo docente (I) |
| Objetivo Específico 2 Crear un instrumento de evaluación del proyecto de centro interno contextualizado. | 70 % de los indicadores del instrumento de evaluación se ajusta al contexto de la organización educativa en agosto. | 2.1 Planificación y realización de reuniones para el diseño del instrumento, del sistema de monitoreo y evaluación, diseño del análisis de datos recabados de la evaluación del proyecto de centro. | -Coordinadora, equipo docente y docencia indirecta. -Salón de coordinación. -Horas de coordinación y sala docente. -Herramientas tecnológicas (computadora, cañón, equipo de audio, fotocopidora). -Conexión a Internet. -Artículos de papelería (hojas, tinta, etc.) -Presupuesto para servicio de cafetería. | P1 (R) Coordinadora (A) Docencia indirecta (S) P2 (C) Equipo docente (I) |
| Objetivo Específico 3 Organizar el tiempo de coordinación destinado a la evaluación del proyecto de centro. | 30% de las coordinaciones mensuales son utilizadas para la evaluación del proyecto de centro en octubre. | 3.1 Elaboración y socialización de una agenda acordada con el equipo docente para organizar el tiempo de aplicación del instrumento de evaluación. 3.2 Organización y desarrollo de espacios de acuerdo para la sistematización de los resultados de la evaluación del proyecto de centro y la autorreflexión docente. 3.3 Definición de espacios y estrategias de divulgación de los resultados de la evaluación del proyecto de centro para la reflexión conjunta. | -Coordinadora, Equipo docente y docencia indirecta. -Salón de coordinación. -Conexión a Internet. -Computadora. -Artículos de papelería (hojas, tinta, etc.) -Cartelera. -Acceso a usuarios de redes sociales del centro. | Docencia indirecta (R) Coordinadora (A) P2 (C) Equipo docente (I) |

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta el dispositivo de seguimiento que consiste en una lista de cotejo que permite la revisión de las actividades para conocer el rumbo del Plan (Ver Tabla 5).

Tabla 5 Dispositivo de seguimiento

| Instrumento | Documentos de aplicación | Momento de aplicación | Indicadores de avance |
|-----------------|--|-----------------------|--|
| Lista de cotejo | Análisis documental (actas de asistencia a reuniones y talleres) | Mayo | % de docentes que asisten de forma regular a los talleres de evaluación del proyecto de centro. |
| | Análisis documental (actas de reuniones) | Agosto | % de reuniones que se planifican y realizan para el diseño del instrumento de evaluación del proyecto de centro. |

Fuente: Elaboración propia

Este dispositivo de seguimiento deberá ser aplicado por el responsable de cada actividad y para ello contará con planillas (Ver Anexo 2).

Con la finalidad de facilitar la comunicación durante el Plan se propone un dispositivo de gestión de la comunicación que contiene los propósitos de la comunicación (Ver Tabla 6).

Tabla 6 Dispositivo de gestión de la comunicación

| Propósito de la comunicación | ¿Qué? | ¿A quiénes? | ¿Cómo? | ¿Cuándo? |
|--|--|--|---|---|
| Planificación de talleres. | Temática de los talleres y docentes a cargo. | Equipo docente. | Correo electrónico. | Sala Docente del mes de febrero. |
| Estado de elaboración del instrumento de evaluación. | Diseño, monitoreo y evaluación del instrumento de evaluación. | Equipo docente. | Oralmente y de forma escrita en la divulgación de los acuerdos de las coordinaciones. | Coordinaciones de las vacaciones de invierno (junio/julio). |
| Divulgación de los resultados. | Definición de espacios y estrategias de divulgación de los resultados de la evaluación | Equipo docente. Estudiantado. Comunidad educativa. | Redes sociales de la organización y carteleras. | Noviembre. |

Fuente: Elaboración propia

Además, será necesario un dispositivo de gestión financiera para conocer la forma de obtención y empleo de los recursos (Ver Tabla 7).

Tabla 7 Dispositivo de gestión financiera

| Gastos de inversión | | Gastos de operación | |
|---------------------|----------|---------------------------|----------|
| Rubro menaje | \$1.000 | Rubro honorarios docentes | \$48.000 |
| | | Rubro papelería | \$6.000 |
| | | Rubro cafetería | \$5.000 |
| Total | \$1.000 | Total | \$58.000 |
| Total del PMO | \$59.000 | | |

Fuente: Elaboración propia

También se deben tener en cuenta los emergentes que pueden poner en riesgo el Plan. Por eso se hace necesario un dispositivo de gestión de riesgos.

Dispositivo de gestión de riesgos: permite actuar frente a los factores de riesgo que pueden llegar a perturbar las actividades del Plan. Frente a los mismos, se debe contar con alternativas de acción (Ver Tabla 8).

Tabla 8 Dispositivo de gestión de riesgos

| Identificación de riesgos | Identificación de alternativas |
|--|---|
| Suspensión de la presencialidad por el estado de la emergencia sanitaria. | El actor que aprueba el Plan dispondrá del trabajo del equipo docente a través de plataformas virtuales. |
| Emergentes institucionales que no permiten disponer de espacios necesarios para fortalecer la evaluación del proyecto de centro. | Establecer momentos para replanificar y atender las prioridades de cada momento, trabajando sobre la realidad del presente y haciendo las variaciones que se crean más convenientes. |
| Falta de recursos humanos suficientes, como por ejemplo el responsable del Plan. | El actor del soporte del Plan asumirá la responsabilidad del Plan y asignará los roles en los casos de insuficiencia de personas de acuerdo a los docentes de primero y segundo orden detectados en las reuniones de adjudicación de roles. |
| Insuficiencia de recursos financieros. | Se buscará apoyo financiero de la Comisión de Fomento del centro educativo. |

Fuente: Elaboración propia

Comentarios finales

La investigación realizada por el investigador sugiere una mirada externa que desveló posibles motivos sobre una problemática detectada, que puede contribuir con la reflexión personal y colectiva de los actores institucionales. El diseño del Plan de Mejora con actores claves de la institución puede ser una oportunidad para alcanzar la calidad educativa con la imagen-objetivo que se propone alcanzar la organización educativa con su proyecto de centro, contando para ello decisiones fundamentadas a partir de un instrumento de evaluación elaborado para ese fin.

Bibliografía

- Cifuentes, P., & Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28, 1-21.
- Frigerio, G. Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Moeller, M., & Navarro, M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*. ECORFAN.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC.
- Sequeira, V. (2021). *Proyecto de investigación organizacional* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

Anexos

Anexo 1

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: Martes 12 de octubre de 2021.

Participan: Equipo impulsor integrado por dos docentes del centro e investigadora.

Profesora:

Profesor:

Investigadora: Victoria Sequeira



1. Objetivos del encuentro:

Presentar y repasar los hallazgos más importantes de la aproximación diagnóstica a partir de la demanda identificada en el centro.

Pensar y acordar de forma conjunta con el equipo impulsor las líneas de trabajo para el diseño del Plan de Mejora Organizacional.

Definir el objetivo general, los objetivos específicos y las metas del Plan de Mejora Organizacional.

2. Principales temáticas trabajadas:

Entrega de un resumen de la aproximación diagnóstica del centro al equipo impulsor.

Intercambios de opiniones a partir de los hallazgos y posibles líneas para la transformación de la realidad institucional.

Contexto y posibilidad del centro para alcanzar el objetivo general, los objetivos específicos y las metas previstas de acuerdo a las causas y los efectos de la problemática analizada.

Definición del objetivo general, los objetivos específicos y las metas del Plan de Mejora Organizacional.

3. Acuerdos establecidos:

Objetivo general:

Fortalecer la evaluación del proyecto de centro para generar información que permita la toma de decisiones adecuadas.

Alfonso J. S.

Objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Potenciar los recursos humanos del centro adjudicando roles para el trabajo en equipo y las responsabilidades compartidas con el fin de fortalecer la evaluación del proyecto de centro.

Objetivo específico 2: Crear un instrumento de evaluación interno contextualizado.

Objetivo específico 3: Organizar el tiempo de coordinación destinados a la evaluación del proyecto de centro.

Metas:

Meta del objetivo específico 1: 70% de los docentes asumen los roles y las tareas adjudicadas en la evaluación del proyecto de centro durante los meses de su implementación.

Meta del objetivo específico 2: 100 % de los indicadores del instrumento de evaluación se ajusta al contexto de la organización educativa.

Meta del objetivo específico 3: 30% de las coordinaciones mensuales del segundo semestre son utilizadas para la evaluación del proyecto de centro.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Trabajar con las actividades, los recursos y los involucrados en el Plan de Mejora Organizacional.

5. Fecha de próxima reunión:

Martes 19 de octubre de 2021.

Otros comentarios:

El equipo impulsor manifiesta su discrepancia con las reformas de la propuesta educativa que tendrá el centro en el próximo año, porque perderá su oferta en el turno matutino, repercutiendo negativamente en el estudiantado de la comunidad y en la fuente de trabajo del equipo docente. Esto puede significar incertidumbre a la hora de la implementación de un Proyecto de Mejora Organizacional por la alteración del cuerpo docente.

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: Martes 19 de octubre de 2021.

Participan: Equipo impulsor integrado por dos docentes del centro e investigadora.

Profesora:

Profesor:

Investigadora: Victoria Sequeira



1. Objetivos del encuentro:

Trabajar de forma conjunta con el equipo impulsor el diseño del Plan de Mejora Organizacional.

Definir las actividades, los recursos e involucrados del Plan de Mejora Organizacional

2. Principales temáticas trabajadas:

Actividades propuestas para alcanzar las metas establecidas para cada uno de los objetivos específicos, los recursos necesarios y los actores involucrados en el Plan de Mejora Organizacional.

3. Acuerdos establecidos:

Actividades objetivo específico 1:

1.1 Planificación y reunión para la identificación de los actores aliados del proyecto de centro y adjudicación de roles para la evaluación del proyecto de centro.

1.2 Diseño, implementación y evaluación de talleres temáticos entre los docentes para fomentar prácticas profesionales que fortalezcan los procesos de evaluación del proyecto de centro.

Actividad objetivo específico 2:

2.1 Planificación de reuniones para el diseño del instrumento, del sistema de monitoreo y evaluación, diseño del análisis de datos recabados de la evaluación del proyecto de centro.

Actividades objetivo específico 3:

3.1 Elaboración y socialización de una agenda acordada con el equipo docente para organizar el tiempo de aplicación del instrumento de evaluación.

3.2 Organización y desarrollo de espacios de acuerdo para la sistematización de los resultados de la evaluación del proyecto de centro y la autoreflexión docente.

3.3 Definición de espacios y estrategias de divulgación de los resultados de la evaluación del proyecto de centro para la reflexión conjunta.

Recursos

Marta Jara

| Recursos de Plan de Mejora Organizacional | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|---|
| Humanos | Materiales | Temporales | Financieros |
| Coordinadora | Salón de coordinación | Horas de coordinación | Presupuesto para artículos de papelería |
| Equipo docente | Computadora | Horas de sala docente | Presupuesto para servicio de cafetería |
| Docencia indirecta | Conexión a Internet | | |
| | Cañón | | |
| | Equipo de audio | | |
| | Fotocopiadora | | |
| | Cartelera | | |
| | Redes sociales | | |

Personas involucradas

Las personas que formarán parte del Plan de Mejora Organizacional serán tres y por otro lado el colectivo docente: la coordinadora del centro que aprueba (A), el profesor 1 consultado (C), el profesor 2 responsable (R), un integrante de docencia indirecta como soporte (S) y el equipo docente informado (I) del Plan de Mejora Organizacional.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Último encuentro con el equipo impulsor.

5. Fecha de próxima reunión:

No se estableció fecha de próxima reunión.

Otros comentarios:

Sin comentarios.

M. C. P. C.

Anexo 2

Tabla 9 Instrumento lista de cotejo sobre reuniones y talleres

| Aplicación sobre los documentos de reuniones y talleres docentes | | |
|--|--|----|
| Datos formales | Lugar geográfico del centro educativo: | |
| | Fecha: | |
| | Hora: | |
| | Responsable: | |
| | Temática trabajada: | |
| | Acuerdos y compromisos asumidos: | |
| | Objetivo del instrumento de monitoreo: | |
| | Herramienta aplicada: | |
| | Metodología empleada: | |
| | Acciones en caso de riesgo: | |
| Cotejo | | Si |
| Los docentes que participan en las reuniones informativas de los talleres equivalen al 70% del equipo docente. | | No |
| Los profesores que participan de los talleres equivalen al 70% del equipo docente. | | |
| Los profesores que participan de los talleres lo hacen en la totalidad de horas asignadas para los mismos. | | |
| Los profesores que no participan de los talleres realizan el aviso previo a la administración. | | |
| Hubo emergentes que provocaran la inasistencia de docentes en los talleres. | | |
| Los profesores que no asisten son los mismos en cada realización de los talleres. | | |
| Hubo talleres suspendidos por factores externos (medidas sindicales, alertas, etc.). | | |

Fuente: Elaboración propia

Protocolo del dispositivo de seguimiento

En este último apartado se detalla el protocolo del dispositivo de seguimiento.

El protocolo es una síntesis que describe las acciones que se deben seguir para la aplicación del instrumento. También, explicita la forma de actuación de su responsable.

El dispositivo de seguimiento consiste en una lista de cotejo, sobre la cual el actor responsable deberá:

- 1) Registrar datos formales: lugar geográfico del centro educativo, fecha, hora y responsable de cada actividad.
- 2) Realizar una descripción escrita y electrónica de la aplicación del instrumento, la temática abordada, los acuerdos y compromisos asumidos en cada taller.
- 3) Dejar por asentado el objetivo del instrumento de monitoreo -medir las metas y obtener información sobre el estado del Plan-, la herramienta empleada en la aplicación -planilla de lista de cotejo-, la metodología empleada -análisis documental de actas de reuniones y talleres-; y cómo se debe proceder en caso de riesgo -aplicación del dispositivo de riesgo-.