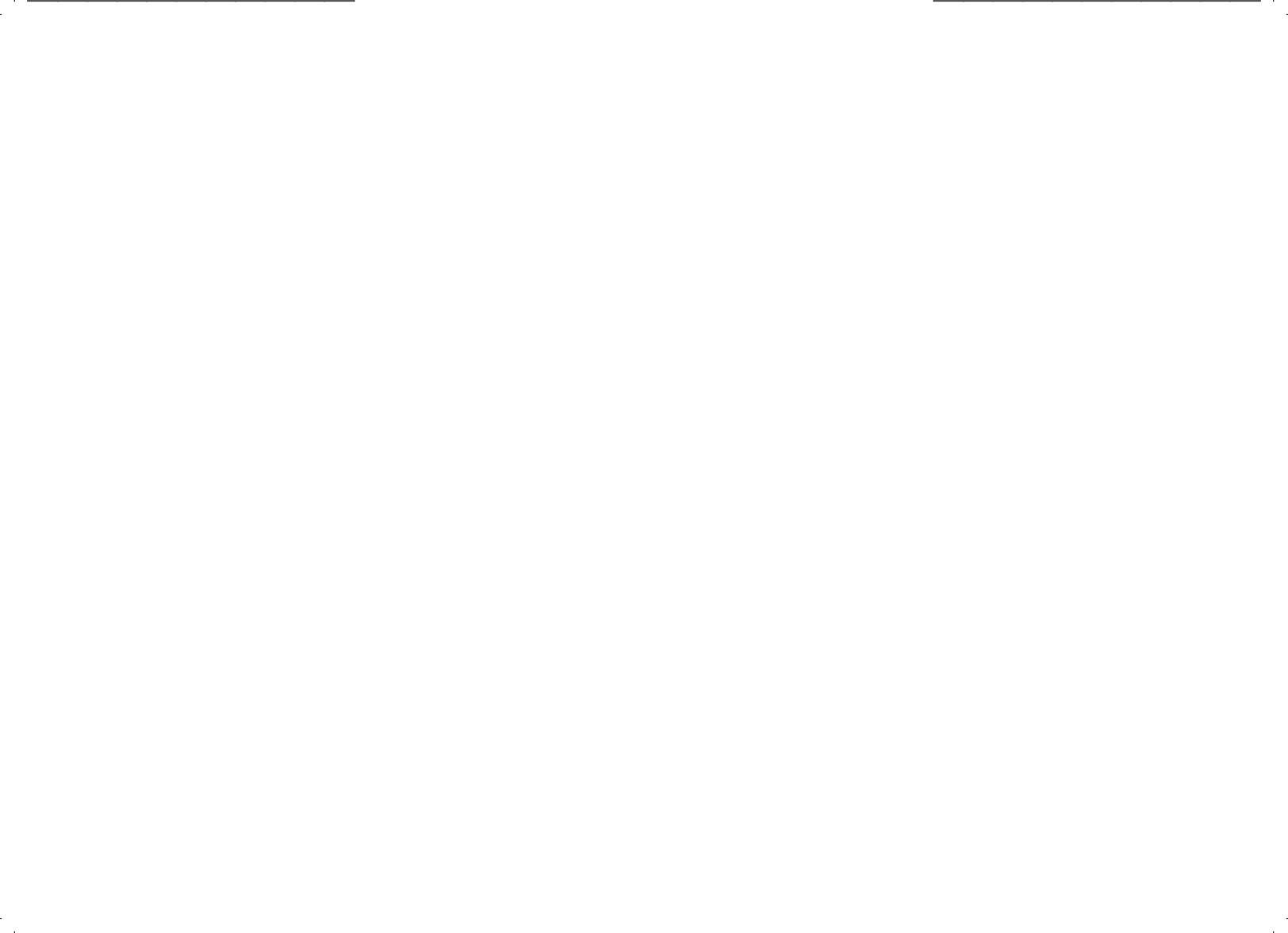




**Aportes para la gestión
de centros educativos
de Primera Infancia**

Aportes para la gestión de centros educativos de primera infancia



José Alberto Mujica Cordano
Presidente de la República

Ricardo Ehrlich
Ministro de Educación y Cultura

Óscar Gómez
Subsecretario de Educación y Cultura

Pablo Álvarez
Director General de Secretaría

Luis Garibaldi
Director de Educación

Esta publicación ha sido elaborada por los docentes de los Talleres de actualización en gestión de centros educativos, organizados por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) de Uruguay.

Mtra. Yolanda Echeverría

Mtro. Enrique Silva

Mag. Carolina Chevalier

Dr. Marcos Sarasola

Dra. Karina Nossar

Dra. María Inés Vázquez

Prof. Daniel Martínez Cagide (Coordinador)

Mag. Sharon Musselli (Compiladora)

ISBN: 978-9974-36-287-1

Ministerio de Educación y Cultura

Primera Edición: Febrero 2015. Queda hecho el depósito que ordena la ley.

Impreso en Uruguay – 2015. Impresora: DENAD INTERNACIONAL S.A.

ÍNDICE

Introducción	7
RedAGE y la colaboración en espacios de actualización profesional para Directores	11
MÓDULO I -Gestión de las instituciones de educación en la Primera Infancia	15
¿De qué hablamos cuando nos referimos al marco normativo?.....	16
Normativa Internacional	16
Normativa nacional	25
Pensando desde la práctica	30
Posibles estrategias	31
Para saber más	35
MÓDULO II - Liderazgo y gestión de centros educativos	39
¿De qué hablamos cuando nos referimos a liderazgo educativo?	39
Liderazgo y aprendizajes	40
Liderazgo y eficacia escolar	42
Prácticas asociadas al liderazgo que afectan los aprendizajes	44
Pensando desde la práctica	47

¿Qué dificultades podemos encontrar en la práctica?	47
¿Qué posibles estrategias podrían aplicarse para solucionarlas?	49
Para saber más	61
MÓDULO III – Planificación estratégica de la gestión	65
¿De qué hablamos cuando nos referimos a planificación estratégica?.....	65
Principios propios de la planificación estratégica.....	68
Finalidad de la planificación estratégica.....	69
Pensando desde la práctica	70
Componentes de la planificación estratégica.....	73
El proceso de planificación estratégica	83
Para saber más	86
MÓDULO IV – Proyecto Educativo	91
¿De qué hablamos cuando decimos “Proyecto Educativo”?.....	91
Utilidad de la herramienta	93
Estructura básica del proyecto.	96
Pensando desde la práctica	113
Para saber más.	117

INTRODUCCIÓN

La presente publicación recoge los materiales utilizados para el curso de gestión para Directores Responsables Técnicos de Centros de Educación Infantil Privados (CEIP). Fue realizado en acuerdo entre el Área de Educación en la Primera Infancia de la Dirección de Educación del MEC y la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) de Uruguay.

Esta Red de carácter internacional, en Uruguay está conformada por el Consejo de Formación en Educación de ANEP, la Universidad Católica, la Universidad ORT y la Dirección de Educación del MEC. Tiene como fin promover la reflexión, la investigación y la formación sobre la gestión educativa.

Muchas veces, la gestión educativa ha sido desvalorizada o desvirtuada. Sin embargo, la gestión en el ámbito educativo está constituida por los principios y procedimientos que permiten el correcto desarrollo de la labor educativa. Esta gestión no es neutra y puede enfocarse desde diferentes puntos de vista. Para la Dirección de Educación del MEC la gestión debe ser participativa, democrática, transparente y estar centrada en los educandos.

Desde esta óptica una buena gestión favorece la conformación de comunidades de aprendizaje, promueve climas de reflexión entre los educadores, genera ambientes de diálogo y resolución alternativa de conflictos entre los diferentes actores, permite la circulación de la información, estimula la participación y la vinculación del centro con la comunidad.

Desarrollar una gestión de este tipo es cumplir una función estrictamente educativa que humaniza las relaciones y la pone al servicio de la formación de las personas. A partir de esta concepción, se gestionan los recursos materiales y se administran los tiempos y los espacios en un centro educativo.

El Ministerio de Educación y Cultura tiene una responsabilidad directa en la autorización y supervisión de los Centros de Educación Infantil Privados. Desde el año 2007 en que se realizó el primer censo nacional de CEIP, se constató la necesidad de fortalecer la formación de los educadores que trabajan en estos centros, favoreciendo un mejoramiento de los niveles formativos tanto de los educadores de sala como de los Directores de estos Centros.

En este sentido, el MEC junto con CENFORES de INAU y con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ofreció la Formación Básica para Educadores para la Primera Infancia, curso de más de 500 horas de clase. En esta formación han pasado más de 800 educadores desde el año 2010. Al mismo tiempo, se ha impulsado la creación de la carrera de Asistente Técnico para la Educación en la Primera infancia que hoy ofrece el Consejo de Formación en Educación.

La formación de los Directores Responsables Técnicos de los Centros, que se realizó con RedAGE entre setiembre y diciembre de 2014, tuvo 300 inscriptos de los cuales 260 realizaron el curso y 155 aprobaron los cuatro módulos. Para el Área de Educación en la Primera Infancia del MEC, esta

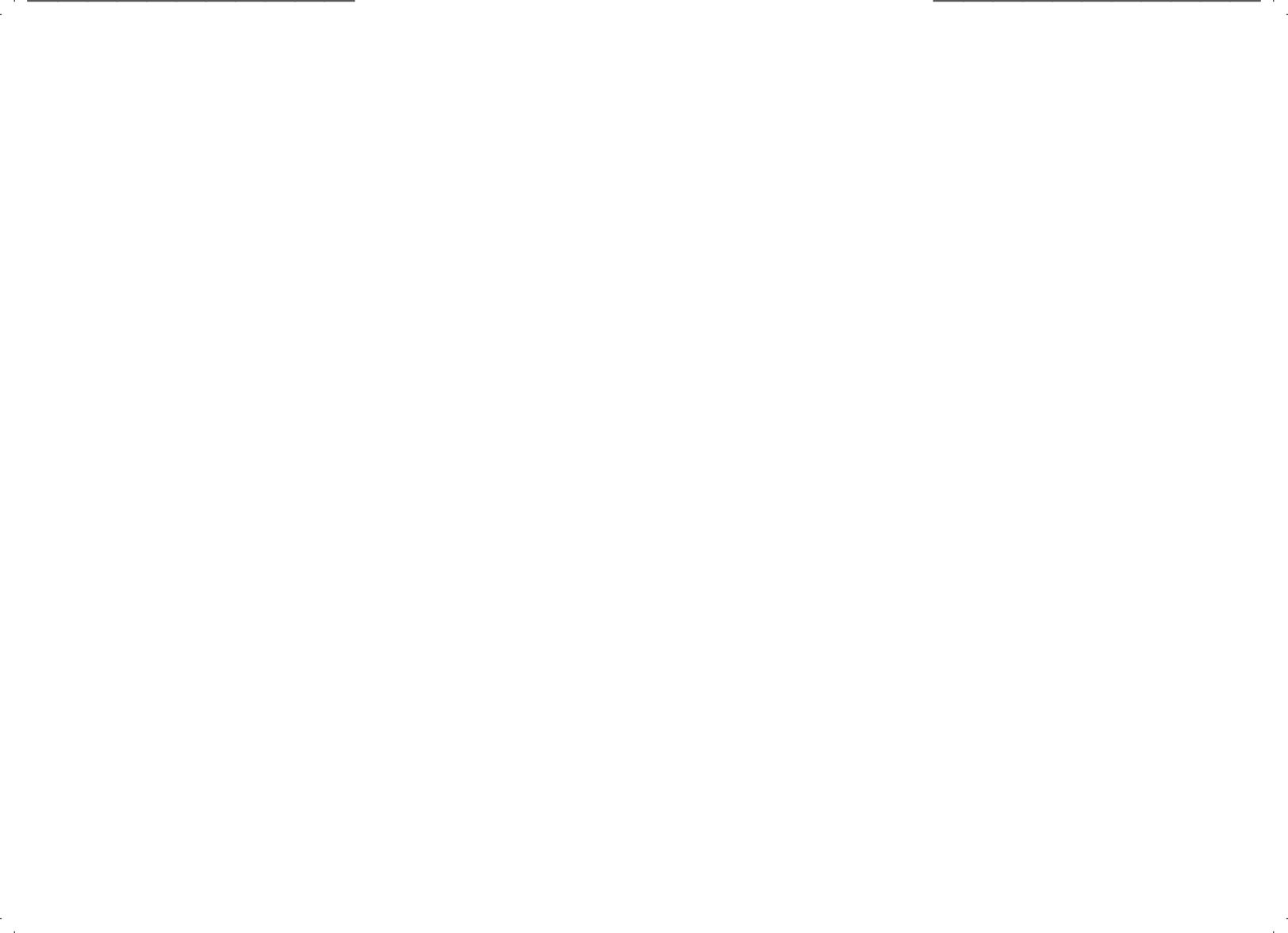
formación es parte de la política de fortalecimiento de los centros y la promoción de la calidad de la educación.

Los módulos que se presentan en esta publicación, abarcan los aspectos normativos, de liderazgo, de planificación estratégica y de proyecto educativo de centro. Cuatro aspectos centrales para el desarrollo de la gestión de un centro educativo.

La publicación del contenido de los módulos, acompañados de una serie de vínculos para profundizar en la materia, constituye una nueva herramienta para favorecer la formación de los Directores, tanto de los que participaron del curso, como de aquellos que no lo hicieron.

La continuidad de políticas de formación en servicio como la que se realizó durante 2014 es un factor clave para el mejoramiento de la calidad de la educación en la primera infancia, etapa necesaria en la formación de las personas y para el desarrollo del país. En esa tarea continuará trabajando la Dirección de Educación del MEC.

Luis Garibaldi
Director de Educación



RedAGE y la colaboración en espacios de actualización profesional para Directores

La atención integral del niño y la exigencia de consideración a sus dimensiones física, intelectual y socioemocional, requiere de educadores y gestores debidamente formados y actualizados. Los aportes de la presente publicación surgen, precisamente, de la necesidad de actualización profesional de Directores de Centros de Educación Infantil Privados de nuestro país. En la iniciativa colabora la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE Uruguay), integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y la Universidad ORT Uruguay.

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) de Uruguay, se consolida día a día como organización. Lo que inicialmente fue una experiencia de cooperación entre instituciones educativas de países iberoamericanos, desde agosto del 2012 es una Asociación internacional sin ánimo de lucro. Su carácter profesional y científico queda claramente recogido en las finalidades de la misma, que incluyen la planificación e implementación de instancias presenciales y virtuales de intercambio académico, dirigidas a dinamizar la gestión educativa. Por otra parte, se busca identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para el contexto nacional y promover publicaciones científicas conjuntas.

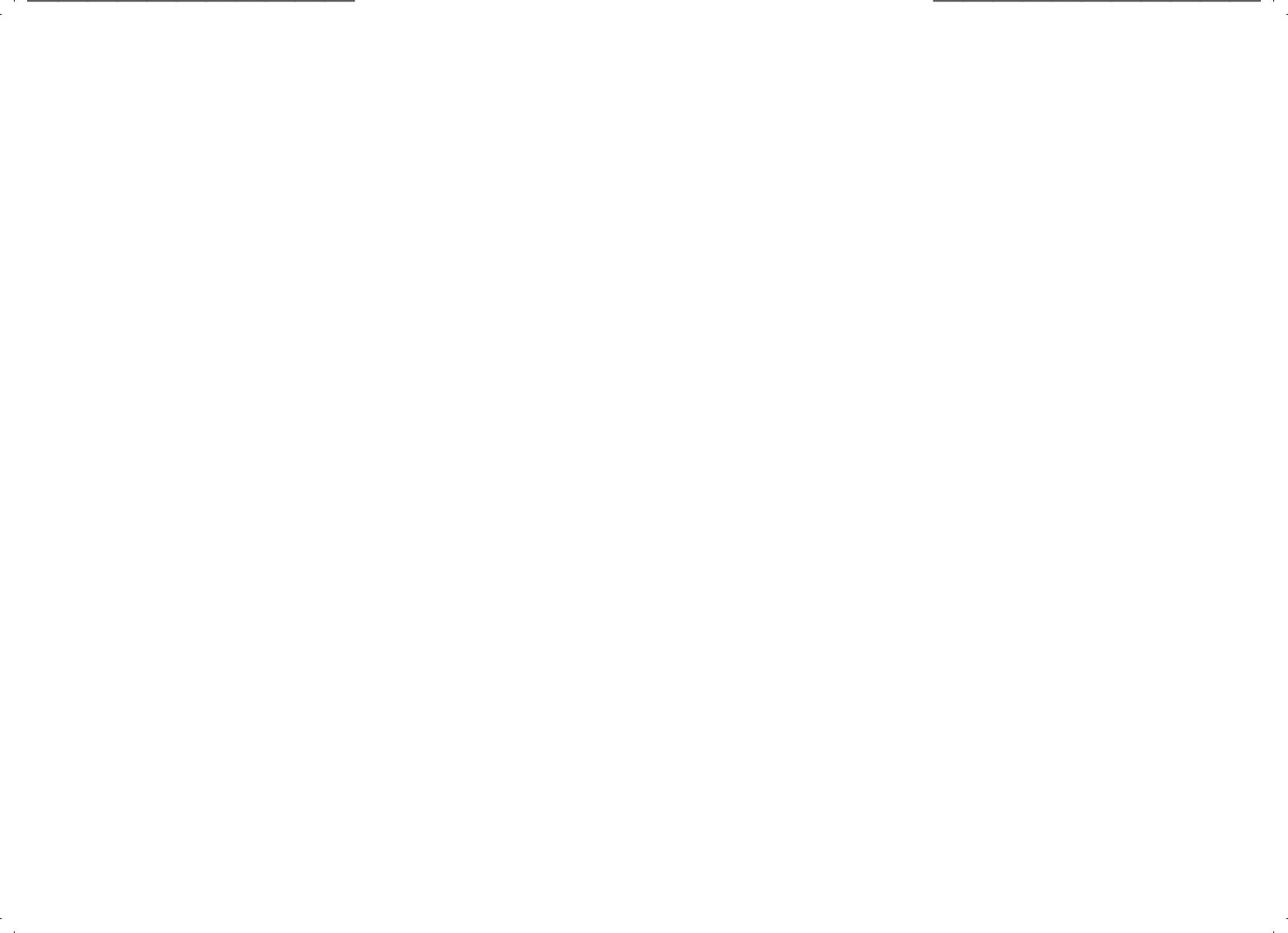
Abierta a instituciones educativas, organizaciones gubernamentales, organismos internacionales, grupos de expertos nacionales y extranjeros, y expertos e investigadores, RedAGE se propone realizar encuentros periódicos bajo diferentes formatos (encuentros anuales, seminarios, jornadas, presentaciones, grupos de debate, encuentros con investigadores), con la finalidad de promover e impulsar la reflexión y el intercambio de experiencias sobre temáticas organizativas, de gestión y de dirección de instituciones de formación.

RedAGE busca avanzar en el intercambio de experiencias, la profesionalización de los directivos y la promoción del conocimiento sobre administración y gestión educativa, por entender que es imprescindible mejorar el funcionamiento de las instituciones formativas y hacer de ellas tanto instituciones de calidad como un instrumento para el cambio profesional y social. El presente texto refleja la tradición de colaboración de los miembros de la RedAGE, en actividades de actualización profesional. Los capítulos de la publicación, constituyen un claro testimonio del espacio de encuentro que se ha brindado a los Directores Responsables Técnicos de Centros de Educación Infantil Privados (CEIP), quienes han tenido la oportunidad de analizar diversos modelos de gestión directiva de acuerdo con los planteamientos científicos actuales.

Somos conscientes de la dificultad de promover y lograr cambios efectivos en los centros educativos, pero también de la posibilidad de hacerlo si a la voluntad de cambio añadimos conocimientos técnicos y tiempo. Esperamos que la colaboración entre el MEC y RedAGE Uruguay se fortalezca y desarrolle a través de otros programas formativos que permitan analizar juntos avances y retrocesos, debilidades y fortalezas, compartir vivencias e inquietudes y aprender de los otros y con los otros.

Dra. Denise Vaillant

Instituto de Educación / Universidad ORT Uruguay



MÓDULO I

Gestión de las instituciones de educación en la Primera Infancia



Sede Rivera



Sede Rivera

Introducción:

El propósito de este módulo es dar a conocer el marco normativo existente para propiciar un trabajo sostenido, reflexivo y continuo sobre la enseñanza y cuidado de los niños y niñas de primera infancia.

Se espera sea un aporte a quienes tienen la responsabilidad de organizar y consolidar la actividad en la institución educativa.

¿De qué hablamos cuando nos referimos al marco normativo?

La importancia que se le atribuye a la educación en la primera infancia, si bien no es reciente, ocupa un lugar de gran importancia en la agenda pública en las últimas dos décadas; por ello se hace necesario hacer una revisión de las políticas mundiales, regionales y nacionales que la regulan y le otorgan reconocimiento.

Las circunstancias y contextos son variados: en algunos países los grandes lineamientos referidos a las políticas de Primera Infancia están planteados a nivel constitucional, mientras que en otros no.

Normativa Internacional

A nivel de políticas internacionales sobre Primera Infancia, el primer antecedente se encuentra en la **Convención sobre los Derechos del niño de noviembre de 1989**. El Preámbulo de esta Convención recuerda algunos principios fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, acordando que *“toda persona, sin excepción tiene todos los derechos enunciados en ellos”*, pero que a su vez, *“la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales”* y que la *“familia como grupo fundamental de la sociedad y medio*

natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños, debe recibir asistencia y protección necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades”, entendiendo por niño “...todo ser humano menor de 18 años de edad” (1989; págs. 6 a 9)

Los artículos 28 al 31 de la Convención hacen referencia explícita a la educación, considerándola un derecho de los niños y las niñas. Si bien el énfasis está en la educación primaria, secundaria y superior, las características que se describen en el artículo 29 son compartidas, de manera general, por la Educación Inicial. Los objetivos de la educación mencionados en forma explícita en la convención son: *“a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales...; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país donde vive, del país donde sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) inculcar el respeto por el medio ambiente natural” (1989, pág. 23).*

Estos conceptos han sido objeto de aclaraciones y precisiones en posteriores declaraciones, en relación específica con la primera infancia.

En el artículo 23 se reconoce que *“el niño mental y físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad, reconociéndole el derecho a recibir cuidados especiales” (1989, pág. 18)*. Esta perspectiva - que hoy denominamos “inclusión” - forma parte de la actual mirada sobre la educación inicial y tendrá, seguramente, mayor desarrollo en el futuro.

En el artículo 31 de la Convención se encuentra: *“el derecho del niño al descanso y esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de la edad, y a la participación libre en la vida cultural y en las artes” (1989, pág.23)*. Este aspecto cobra gran relevancia y características particulares en la primera infancia, pues en esta etapa del ciclo vital se convierten en los pilares fundamentales para su constitución.

La Convención es el primer instrumento internacional, jurídicamente vinculante de la protección de los Derechos del Niño, lo que significa que establece una fuerza obligatoria para el conjunto de derechos que estipula. Es el único texto que abarca todos los aspectos de los derechos de los niños.

Los Estados que han ratificado la Convención están obligados a respetar y a asegurar que se respeten todos los derechos que esta establece en nombre de los niños.

El respeto por los compromisos adquiridos en tratados internacionales, una vez ratificados por el país, pasan a ser ley.

Otro documento que se constituyó en antecedente de política de Educación en la Primera Infancia es la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos – “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”** que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Esta declaración, que describe dedicadamente las condiciones que permitirían la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, menciona explícitamente a la Educación Inicial.

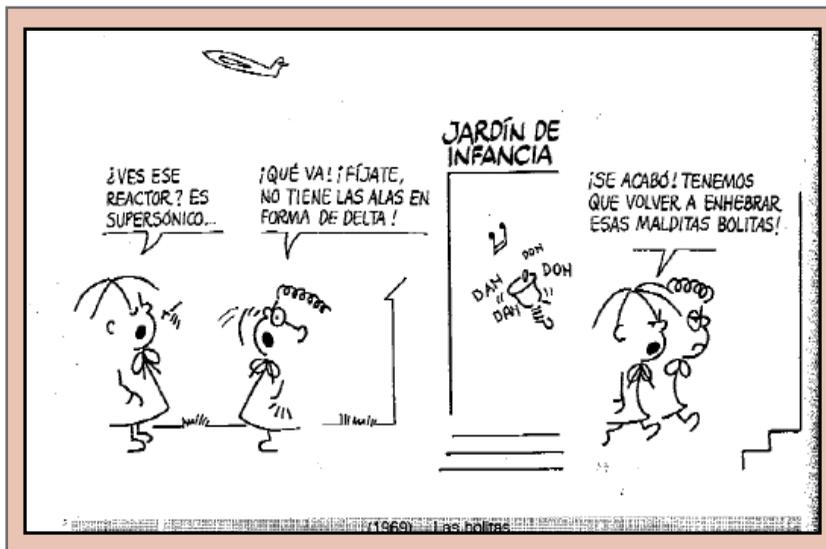
El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a las familias, a la comunidad o las instituciones, según convenga.

Diez años después de la declaración de Jomtien se realizó el **Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, (abril de 2000) La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos.** En el mismo se reafirman los principios y compromisos planteados en Jomtien, y se enuncia como primer objetivo *“extender y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”*(2000; pág. 43).

A nivel regional, en el año 2000, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los logros de los objetivos y metas formuladas en la región luego de los diez años de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y en Santo Domingo del 10 al 12 de

febrero del 2000, los países renovaron en el **Marco de Acción Regional** sus compromisos para los siguientes quince años de Educación Para Todos. En este **Marco** se reconoce que, a pesar de los logros obtenidos en la década, se asumen desafíos referidos a: *“Incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial”* (2000; pág. 43).

Luego, en los compromisos se hace explícita la importancia de la inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia mediante el fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia; el fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación; el establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años; el mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación.



Las viñetas presentadas en este Módulo pertenecen al libro **“Con ojos de niños”** de Francesco Tonucci (1989) Editorial Barcanova S.A. Barcelona-España.

Más concretamente, en el tema de Educación Inicial y también como preparación a Dakar, se proclama la **Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI, en Santiago de Chile, en marzo del 2000**. En los considerandos de la misma se expresa:

- *“Que todos los niños y las niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades;*
- *Que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona;*
- *Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación;*
- *Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades;*
- *Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje”.*(2000; pág. 157).

Por último – en lo relativo al plano normativo internacional - se menciona la **Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)**, celebrada del 27 al 29 de septiembre en Moscú en 2010. Es considerada como la primera reunión mundial sobre el tema, en relación a niños y niñas menores de seis años, en la cual se explicitan aspectos como:

- La AEPI es el cimiento de la Educación para todos (EPT) y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos.

- La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema, y donde 10,5 millones de niños menores de cinco años mueren anualmente a causa de enfermedades evitables.
- La AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas.
- La AEPI, en tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres.
- La AEPI iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional.

Posteriormente, en la Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno de los países signatarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) [1], celebrada en diciembre de 2010 en Mar del Plata, Argentina, se aprobó el documento final del programa **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. El propósito de este programa es lograr, a lo largo de esta década, transformaciones positivas en la calidad y la equidad de los sistemas educativos de los Estados miembros de la OEI.

En la mencionada cumbre, nuevamente se hace énfasis en la primera infancia como etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues en los primeros años de vida se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo. Qué, cómo y cuánto aprenden después los niños en la escuela, depende ampliamente de las competencias sociales, emocionales y cognitivas que hayan desarrollado en sus primeros años de vida. La interacción que se produzca con su entorno, la calidad del cuidado que reciban durante la primera infancia, incluidas la nutrición, la salud y la estimulación temprana, tiene efectos de largo plazo en el desarrollo cerebral.

Un marco normativo adecuado, donde estén presentes las reglas comunes, transparentes y obligatorias para todos los actores involucrados, es una condición necesaria para desarrollar las políticas de fomento eficaces.



Las líneas de acción acordadas internacional o regionalmente, se definen en leyes generales o específicas, o bien en decretos u otras disposiciones administrativas emitidas por el Poder Ejecutivo de cada país.

Normativa nacional

Un gran aporte al marco normativo regulador de la Educación en la Primera Infancia en nuestro país ha sido la promulgación de la **ley Nº 17.823 del 7 de setiembre del año 2004, Código de la Niñez y la Adolescencia**.

En la misma se hace referencia a varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como: **La protección integral** (artículo 7), el **Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes** (artículo 8), y en su artículo 29, el **Derecho al desarrollo Integral en la primera infancia, donde**, además de definir esta etapa, se hará referencia explícita a la educación inicial:

*“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. **Son derechos impostergables***

de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”

En nuestro país, la promulgación de la Ley General de Educación N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008 supuso:

- Reconocer a la primera infancia como la primera etapa educativa de la vida.
- Ubicar a la primera infancia dentro del Sistema Educativo nacional.
- Contribuir al cambio conceptual de “guardería” a centro educativo en el ámbito privado.
- Instalar un Consejo con cometidos específicos para la primera infancia, donde están representados todos los organismos que tienen obligaciones y posibilidades de tomar decisiones para la educación y atención de la etapa desde el nacimiento hasta los 6 años.

Entre los contenidos de la Ley General de Educación se destacan dos artículos específicos y fundamentales relativos a la Educación en la Primera Infancia:



Artículo 38 (De la educación en la Primera infancia)

“La educación en la Primera Infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida.

Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental”. (2008; pág. 18).



Art. 41

“El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva de conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos.

Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo” (2008; pág. 20).

Organismos encargados de la Educación en la Primera Infancia en Uruguay

En el capítulo XVI de la Ley 18.437 se definen las competencias de los diferentes organismos del Sistema Nacional de Educación Pública que tienen a su cargo la Educación en la Primera Infancia:

Art. 96 (integración) *“La Educación en la Primera Infancia, definida en el artículo 38 de la presente ley, estará a cargo, según sus respectivos ámbitos de competencia, del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), de la Administración Nacional de Educación Pública y del Ministerio de Educación y Cultura.*

El INAU regirá la educación de niños y niñas de entre cero y hasta 3 años que participen en programas, proyectos y modalidades de intervención social bajo su ámbito de actuación, en consonancia con lo establecido por la Ley Nº 15.977, del 14 de setiembre de 1988, y del artículo 68 de la Ley 17.823, del 7 de setiembre de 2004.

La ANEP supervisará la educación en la primera infancia que ofrezcan las instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria. El Ministerio de Educación y Cultura autorizará y supervisará la educación de los centros de educación infantil privados definidos en el artículo 102, según lo establecido por la presente ley”. (2008; pág.37)

Independientemente de los requisitos exigibles por cada uno de los organismos responsables de los centros educativos de atención a la primera infancia, existen otras normas generales que regulan a estas instituciones, tales como la establecida por el Ministerio del Interior (certificación de Bomberos), Intendencias departamentales (Certificado de salubridad), Ministerio de Transporte y Obras Públicas (ordenanza de tránsito y transporte escolar), Ministerio de Salud Pública (diferentes protocolos, vacunas, carnet del niño y de la niña), reglamentaciones para los niveles 4 y 5 años de ANEP-CEIP (fechas de ingresos a los respectivos niveles), entre otras.

Dentro del marco que regula la actividad de los centros educativos hay que tener en cuenta el Diseño Curricular Básico de 0 a 36 meses (M.E.C.), el Programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP-ANEP), el documento de Educación y Salud, los requisitos mínimos para la autorización aprobados por el CCEPI y - en breve - el Marco Curricular de Primera Infancia.

Es muy importante el conocimiento y la actualización permanente del marco normativo, y disponer de un alto grado de reflexión y análisis para ver de qué manera cada institución está dando cumplimiento al mismo. Esta información normativa, convenientemente recopilada y ordenada, será fundamental para realizar las tareas y funciones que competen a un centro educativo de Primera Infancia.

También es importante tener en cuenta el marco normativo a la hora de elaborar- de forma participativa- el **reglamento de funcionamiento interno** de la institución, así como el **reglamento de funcionamiento de la institución para las familias**.

La existencia de criterios y de formas de comunicación claras, serán elementos que favorecerán el clima institucional y el relacionamiento con las familias, lo que redundará en una mejor oportunidad educativa para el niño. Estos aspectos favorecerán un proceso de intercambio y enriquecimiento recíproco para todos los involucrados.

Pensando desde la práctica

Es de destacar que toda institución educativa es un ámbito de convivencia, aprendizaje de todos quienes allí participan, no se trata de “lo que se hace para la vida” o “aprende para la vida” sino la vida misma. De aquí la importancia que hay que asignarle a la coherencia y pertinencia de todas las acciones y expresiones de los adultos involucrados. Es necesario tener claro que el momento que el equipo docente dedique a la reflexión y planificación de las actividades a desarrollar, deberán integrarse derechos, obligaciones, posibilidades de aprendizaje, posibilidades de desarrollo, posibilidades de ser feliz. No se debe olvidar en esta reflexión que cuando el niño ingresa al centro educativo también lo hace su familia, y que es la primera institución que recibe al niño. Institución familia e institución educativa son corresponsables de la educación y el cuidado de los niños.

En las diversas familias pueden encontrarse culturas, formaciones, hábitos y contextos diferentes, que desde la institución deben incorporarse a un diálogo fluido, coherente, participativo cuyo principal objetivo sea el pleno desarrollo de los niños. Es una relación asimétrica, dado que la institución educativa y la familia tienen diversos saberes, posturas y opiniones respecto al cuidado y la enseñanza de los niños. El reconocimiento mutuo y su aceptación son garantes del derecho a la educación. Por lo tanto, es necesario desde la práctica reconocer derechos, expectativas y demandas de las familias para no generar juicios previos que entorpezcan el relacionamiento.

Por otra parte, las instituciones necesitan generar vínculos, regulaciones que faciliten el entendimiento y el relacionamiento, tanto a la interna de la institución como con las familias. La institución debe construir confianza y acuerdos respetuosos que propicien la participación de las familias, al igual que se deberá tener en cuenta el enclave que tiene la institución en la comunidad, en aras de favorecer las trayectorias educativas de los niños.

Posibles estrategias

- Una estrategia a utilizar podría ser una jornada participativa donde la convocatoria sea “educar entre todos es una oportunidad”, y allí, mediante el diseño de puzzles (donde se vean reflejadas situaciones de educación y cuidado), distribuirlos, armarlos por grupo,

comentarlo y hacer una puesta en común. La segunda parte de esta actividad permitirá identificar cuáles son los derechos del niño que allí se están garantizando, y qué parte del marco legal referente a las instituciones educativas, a la familia y a la comunidad se están considerando.

- Otra actividad interesante para el equipo del centro puede ser ubicar cada uno de los puntos que son requisitos para la autorización de un centro de educación infantil privado, explicitados en el artículo 104 de la Ley 18.437 y el decreto N° 268/14, a efectos de establecer una relación con los derechos del niño y del educador.
- Generar un archivo institucional donde se encuentre el marco legal vigente: el artículo de la Constitución relativo a la educación, la Convención de los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y la Adolescencia (selección de los artículos correspondientes a la primera infancia), Ley 18.437 (selección de capítulos), Decreto 268/014, requisitos y documento sobre Educación y Salud del C.C.E.P.I., con el fin de ponerlo a disposición del personal y de las familias. Este archivo constituirá un gran soporte en caso de tener que abordar situaciones conflictivas, orientando al director responsable técnico o al educador.

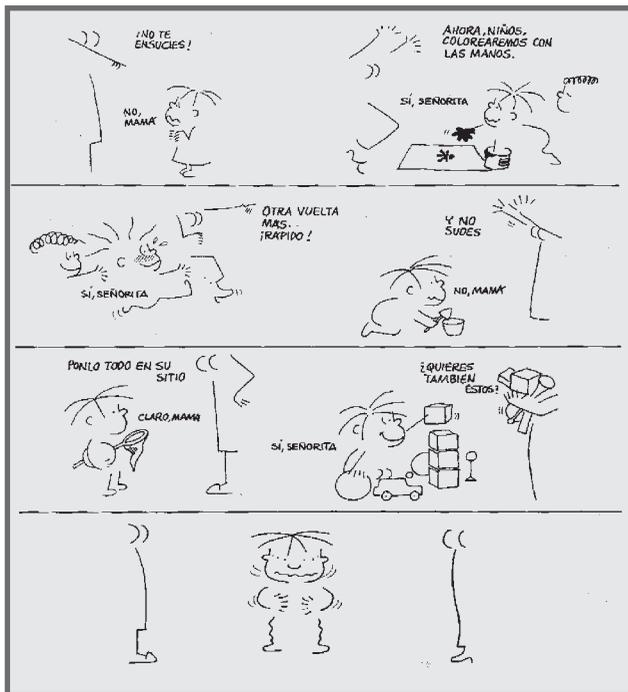
Cabe recordar que la responsabilidad del contacto con las familias y la generación de buenos vínculos deberán estar lideradas por la institución. Por lo tanto, es necesario pensar estrategias o

espacios de encuentro para dar una real participación a las familias.

En tales casos se deberá pensar como puntos importantes:

- Cómo se realiza la convocatoria.
- Cómo se dirige a los destinatarios.
- Comunicar utilizando un lenguaje claro, de manera respetuosa, coherente y convocante.
Realizar las convocatorias con anticipación para que las familias puedan organizarse.
- Pensar en un espacio que realmente promueva la participación,
- Promover la participación de las familias en un ámbito de respeto.
- Si surgen tensiones, abordarlas con cuidado y tranquilidad.
- Utilizar carteleras como medio de comunicación.
- Implementar el uso de un cuaderno de comunicación.
- En cuanto a las temáticas a trabajar, basarse en temas relevantes para la comunidad y para el niño. Pueden ser temáticas que incluyan actividades que se realizan tanto en el ámbito familiar como en el centro educativo, por ej.: la alimentación, el descanso, la higiene, el juego, la lectura o narración de cuentos, los paseos, el escuchar música, los horarios para las diversas actividades, los miedos, los vínculos, entre otros.

Tanto esta viñeta así como las anteriores pueden constituir un insumo para diseñar una actividad de trabajo con las familias o el personal del centro.



Es necesario analizar la legislación vigente para conocer cuáles son todas las normas vinculadas a la Primera Infancia, a los centros educativos y al funcionamiento de los centros de educación infantil privados en particular.



Agradecemos especialmente al Espacio de Desarrollo Familiar "San Francisco de Asís"- Salto Uruguay, por ceder las fotografías y autorizar su publicación.

Para saber más**Constitución de la República:**

www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm
www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm

Ley General de Educación 18.437:

www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18.437.htm

Convención de los Derechos del niño-Ley 16.137:

www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/convenciones/conv16137.htm
<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 17.823:

www.parlamento.gub.uy/Leyes/ley_17823.htm

Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final. Abril de 2000 - Dakar, Senegal.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> -

Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Febrero de 2000 – Santo Domingo, República Dominicana.

http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf

Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Setiembre de 2010. Moscú, Rusia.

http://www.omep.org.ar/media/uploads/conclusiones_congreso_mundial_unesco_2010_sobre_primera_infancia.pdf

Decreto 268/14:

http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/59019/1/mec_1327.pdf

Requisitos mínimos para la autorización:

http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/3053/1/requisitos_ccepi.pdf

Salud y Educación en la Primera Infancia:

<http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/590/1/librillo-salud-en-primera-infancia-digital-02.pdf>

Diseño Curricular Básico 0 a 36 meses:

http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/2065/1/primera_infancia_disenio_basico_curricular.pdf

Programa de Educación Inicial y Primaria:

www.cep.edu.uy/archivos/Destacados_Cep/Programa_Escolar.pdf

Dirección Nacional de Bomberos

https://bomberos.minterior.gub.uy/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=72

Consejo de Educación Inicial y Primaria

<http://www.ceip.edu.uy>

Ministerio de transporte y Obras Públicas

<http://www.mtop.gub.uy/web/dnt/cirhe;jsessionid=00F732E733965F28B425CC3D8BE80D30>

OEI - Revista Iberoamericana de Educación N° 22. Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial.

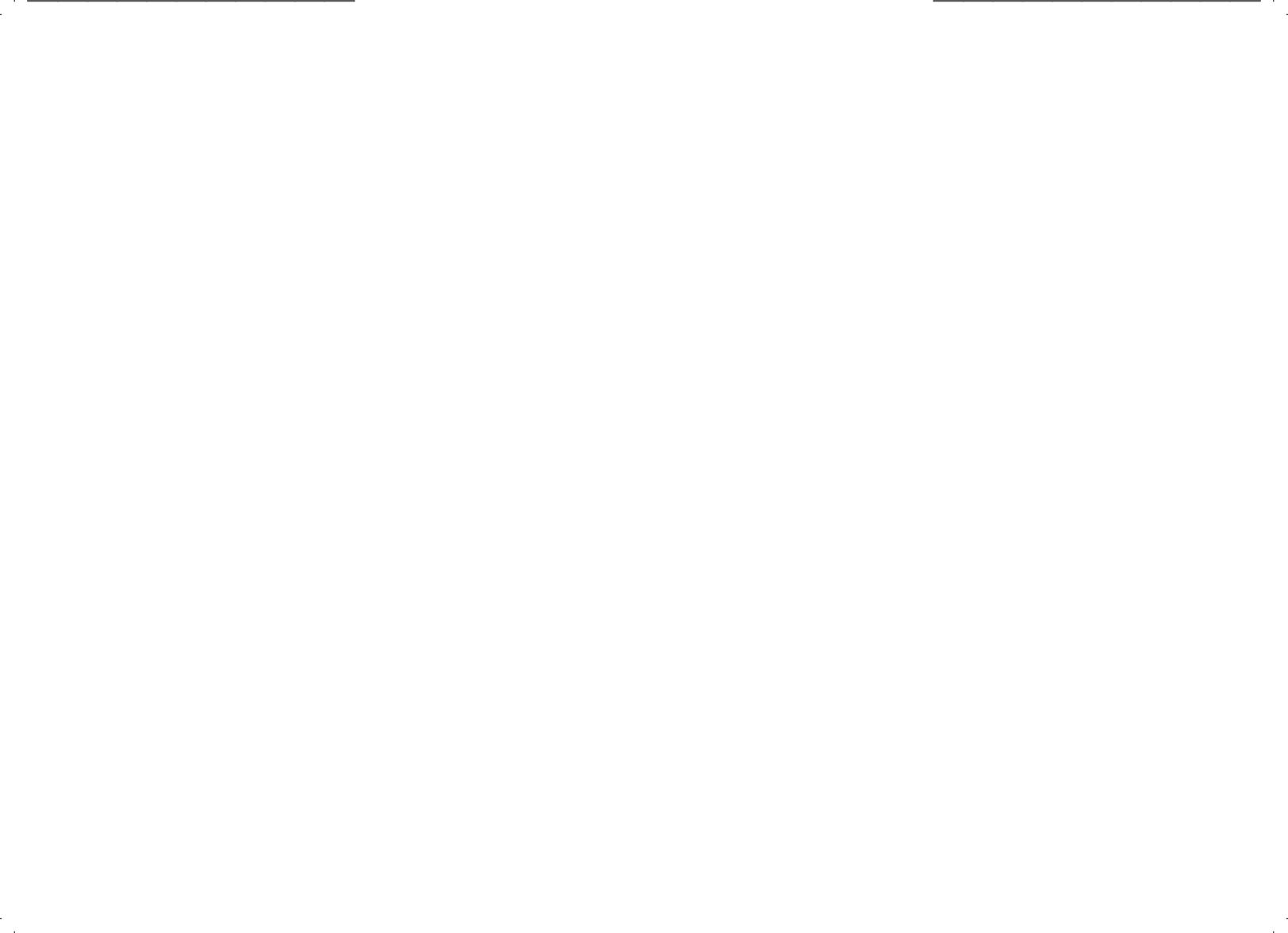
<http://www.rieoei.org/rie22f.htm>

Profesores del Módulo:

Mtra. Yolanda Echeverría Tolosa

Mtro. Enrique Silva Mascheroni

Área de Educación en la Primera Infancia – Dirección de Educación - MEC



MÓDULO II

Liderazgo y Gestión de Centros Educativos

¿De qué hablamos cuando nos referimos a liderazgo educativo?



El liderazgo es una prioridad en las políticas educativas de muchos países, por su reconocida importancia y carácter transversal en los procesos del centro educativo. El liderazgo educativo desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas educativas y las conexiones entre los centros y el entorno. El liderazgo educativo contribuye a que los estudiantes¹ aprendan

adecuadamente, más y mejor, tiende un puente entre la política y la práctica educativa y conecta a los centros educativos con su entorno.

¹ Cuando empleamos el término estudiante, profesor, líder u otras, nos referimos a las personas con independencia de su género, a los efectos de simplificar las anotaciones sin que eso denote discriminación alguna.

Es posible encontrar diferentes conceptos sobre el término *líder* y las fuerzas que motivan a su formación. También es posible analizar los estilos de liderazgo manejados por diferentes autores, a fin de contrastarlo con un auto-análisis actitudinal y lograr inferir un nuevo modelo de liderazgo que se adapte a las exigencias educacionales del siglo XXI. Así lo han hecho Semprún y Fuenmayor (2007), concluyendo que las nuevas tendencias deben estar orientadas a buscar líderes que satisfagan las necesidades de las personas y las necesidades de resultados. El objetivo es establecer un balance eficiente en el sistema que permita optimizar las metas reales de una institución educativa.

Liderazgo y aprendizajes

El liderazgo en los centros educativos es considerado fundamental en los procesos de cambio y es el segundo factor, después del trabajo en el aula, que incide en los aprendizajes de los alumnos (Leithwood, Anderson, y Wahlstrom, 2004). Más recientemente, Bolívar (2012) hace una excelente revisión de la literatura internacional y de experiencias que muestran la relevancia del liderazgo en tanto factor de impacto en los aprendizajes. Esta línea ha sido retomada en el marco del Plan Nacional I+D+i de España, centrándose en tres dimensiones de la investigación actual sobre liderazgo: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar Botía, López-Yáñez, y Murillo Torrecilla, 2014). Si se busca una mejora en la calidad de la educación, si se quiere que los centros educativos vuelvan su mirada a los procesos de aprendizaje, los equipos

de dirección deberán estar involucrados en el cambio. El rol del director del centro educativo, no entendido aisladamente, es fundamental a la hora de hacer una diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes. El liderazgo educativo influye en los aprendizajes del alumnado a través de cuatro canales identificados por Leithwood *et al.* (2004): el racional, el de los sentimientos, el organizacional y el familiar. En cada uno de estos canales existen variables que influyen en los aprendizajes de los alumnos de diferentes maneras. Las mejoras en la gestión educativa deberán tener en cuenta estos canales y variables para lograr mejoras en los aprendizajes. Las prácticas de gestión, que forman la base para un centro educativo donde los alumnos logren aprendizajes significativos, se desprenden de las características del liderazgo efectivo (Leithwood, et al., 2004).

El liderazgo centrado en los aprendizajes, busca que el aprendizaje de los alumnos sea una prioridad en todos los niveles y todos los ambientes del centro educativo. El aprendizaje, la enseñanza, el currículo y las evaluaciones son el centro de la actividad del director, quien se asegura que las dimensiones organizacionales y administrativas estén al servicio del aprendizaje (Murphy, Elliott, Goldring, y Porter, 2006).

El liderazgo centrado en los aprendizajes genera prácticas de gestión que reflejan una educación centrada en el aprendizaje. En ese sentido, Bolívar (2010) hace una revisión de la literatura y de algunas de las experiencias internacionales sobre cómo el liderazgo pedagógico constituye un

factor relevante en la mejora de resultados de los establecimientos educativos. A su vez, presenta un diseño metodológico de investigación para analizar, por un lado, los factores y variables ligadas al liderazgo pedagógico que ejercen un impacto sobre los aprendizajes del alumnado y, por otro, las buenas prácticas de liderazgo, no limitadas al equipo directivo, que contribuyen decididamente a la mejora de la educación.

Liderazgo y eficacia escolar

La literatura sobre eficacia y mejora del centro educativo ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas e incrementar los resultados del aprendizaje. Hasta ahora, tanto en España como en la mayoría de los países latinoamericanos, la dirección ha tenido escasa capacidad para incidir



en la mejora de las prácticas docentes. Sin embargo, las nuevas orientaciones de la investigación y de las políticas educativas potencian el liderazgo pedagógico. El perfil directivo de gestión se está entonces, ampliando a un liderazgo pedagógico. Un liderazgo para el aprendizaje más allá de la dirección, se tiene que ampliar de modo distribuido, a través del liderazgo de los docentes y de las comunidades profesionales de aprendizaje.

La importancia del liderazgo de los directivos, como uno de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación, hace que su estudio resulte un asunto de enorme interés. Las formas de hacerlo son bien diversas. A los efectos de este documento, resulta reseñable el estudio que contempla el Modelo de Excelencia EFQM (López, 2008). Partiendo de los criterios propios del modelo, presenta un cuestionario de liderazgo que permite analizar la actuación de los directivos con relación a la planificación y estrategia, el personal, los colaboradores y recursos, los procesos y los resultados, incluyendo además un bloque específico para evaluar el ejercicio del liderazgo en contextos multiculturales. Mediante su aplicación ha podido constatar que los directores de Ceuta alcanzan una alta valoración en el ejercicio del liderazgo, aunque se han encontrado diferencias significativas relacionadas con variables tales como la titularidad, el tipo o el tamaño del centro. También ha podido observar que cuando se considera el sexo como variable de agrupación, las directoras alcanzan mejores resultados.

Prácticas asociadas al liderazgo que afectan los aprendizajes

En los dos apartados anteriores se ha podido destacar la importancia del liderazgo para la mejora de los aprendizajes y la eficacia escolar. Ahora bien ¿cuáles son las prácticas que tienen un mayor impacto? Un estudio que ha sido referente en los últimos años es el de McREL (Mid-continent Research for Education and Learning). En él (Waters, Marzano, y McNulty, 2003) se sintetizan los resultados de una larga investigación sobre los efectos de un liderazgo en los logros académicos de centros educativos y estudiantes. Encontraron veintinueve áreas de influencia del liderazgo que tienen una correlación directa con los logros de los estudiantes. Un resumen puede verse en la tabla de la página siguiente.

Un poco menos ambiciosa, pero coincidente con lo anterior, es la meta-investigación que da cuenta de catorce estudios realizados en Chile, con base empírica y que rescatan la importancia del liderazgo educativo en el logro de buenos resultados escolares (Kupfer y Marfán Sánchez, 2010). Estos estudios son producto de una revisión bibliográfica de publicaciones del año 2000 en adelante. El objetivo del artículo es presentar los alcances de la investigación empírica que se ha desarrollado sobre la relación entre liderazgo escolar y resultados de aprendizaje, en el sistema escolar chileno. De manera sintética se expone la evidencia que se ha ido desarrollando durante los últimos diez

años de investigación, paralelamente, se presentan las metodologías utilizadas por los investigadores para poder plantear sus resultados y conclusiones.

Diversos autores establecen cuáles son las dimensiones que debe atender un líder centrado en los aprendizajes. Por ejemplo Murphy *et al.* (2006) sostiene que una mejora en la calidad de los centros educativos estará enmarcada en las siguientes dimensiones: visión de aprendizaje, programa de instrucción, programa curricular, plan de evaluaciones, comunidades de aprendizaje, uso de recursos, cultura organizacional y promoción social.

Tabla - Áreas de influencia del liderazgo escolar

Área de influencia	En la medida en que el directivo...
Cultura	Facilita que se compartan las creencias y se genere un sentimiento de comunidad y colaboración
Orden	Establece procedimientos y rutinas operativas
Disciplina	Protege a los docentes de temas o situaciones que los distraigan del foco en los aprendizajes
Recursos	Apoya a los docentes con los materiales y formación profesional necesarias para el desempeño exitoso de su trabajo
Currículo, enseñanza, evaluación	Está involucrado directamente con el diseño e implementación del currículo y las prácticas de enseñanza y evaluación
Foco	Establece objetivos claros y mantiene esos objetivos en el centro de la atención de la escuela
Conocimiento del currículo	Promueve creencias compartidas y sentimiento de comunidad y colaboración
Visibilidad	Tiene interacciones significativas con docentes y alumnos
Reconocimiento	Reconoce y premia los logros personales
Comunicación	Establece fuertes canales de comunicación con los docentes y entre los estudiantes
Entorno	Es el representante y portavoz del centro educativo para el entorno
Input	Involucra a docentes en el diseño e implementación de importantes decisiones y políticas
Afirmación	conoce y celebra los logros de la escuela y reconoce los fracasos
Relaciones	Demuestra su conocimiento de los aspectos personales de los docentes y el personal
Agente de cambio	Está dispuesto y continuamente desafía el <i>statu quo</i>
Optimizador	Inspira y lidera innovaciones desafiantes
Ideales	comunica y opera desde fuertes ideales y creencias sobre la enseñanza
Monitorea	Monitorea la efectividad de las prácticas escolares y su impacto en los aprendizajes del alumnado
Flexibilidad	Adapta su comportamiento como líder a las necesidades de la situación concreta y se siente cómodo con el disenso
Conciencia situacional	Es consciente de los detalles y corrientes subterráneas en el funcionamiento de la escuela y utiliza esta información para hacer frente a los problemas actuales y potenciales
Estimulación intelectual	Asegura que el cuerpo docente y el personal sea consciente de las teorías más actuales y prácticas y hace que la discusión sobre estos aspectos sea algo habitual, parte de la cultura de la escuela

La evaluación del liderazgo forma parte de un proceso de reflexión hacia un modelo de liderazgo que promueve el aprendizaje efectivo en el centro educativo.

Por su parte Robinson (2007) propone:

- Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes,
- Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo,
- Establecer metas y expectativas, recursos estratégicos,
- Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

Es de destacar la investigación llevada a cabo por Leithwood y Riehl (2003) como antecedente al modelo comprensivo de Leithwood y colaboradores (Leithwood, Aitken, y Jantzi, 2006; Leithwood y Riehl, 2005). La investigación presenta un resumen acerca de la comprensión del liderazgo educativo a nivel escolar. Los fundamentos del centro educativo y del liderazgo, se centran en establecer a través de su dirección, el desarrollo de las personas y de la organización.

Pensando desde la práctica

El segundo apartado de este capítulo está dedicado a proponer acciones que permitan llevar a la práctica los aportes de la investigación. A partir del reconocimiento de la complejidad que significa liderar efectivamente en una comunidad educativa, se presentan una serie de estrategias que ayudan a identificar con claridad aquellas prácticas que mayor impacto tienen en los aprendizajes. Por último, se dan algunas pistas de cómo puede trabajar el equipo en el centro educativo.

¿Qué dificultades podemos encontrar en la práctica?



Desarrollar las competencias para un liderazgo educativo que afecte favorablemente los aprendizajes del alumnado, es materia compleja. La buena noticia es que, más allá de la clásica discusión si se nace o se aprende a ser líder, hoy es posible afirmar que estas competencias pueden desarrollarse efectivamente. Para hacerlo es pertinente un diseño en el que se tenga en cuenta el necesario carácter integral de la formación de líderes. Dicho de otra manera, un

proceso de mejora de las competencias del liderazgo implica tener en cuenta cuatro dimensiones. En esta propuesta solo estamos considerando la perspectiva técnica. O sea, estamos ofreciendo algunas técnicas para la mejora del liderazgo, basados en la investigación educativa. Pero esto no implica ignorar que existen diferentes estilos personales para el ejercicio del liderazgo, y es necesario que cada líder también haga un ejercicio de autoconocimiento que le permita identificar cuál es su estilo dominante con la finalidad de mejorar sus prácticas. Una tercera dimensión que habrá de ser tomada en cuenta, es la dimensión cultural. En los centros educativos a lo largo de su historia, se han ido construyendo supuestos básicos, creencias sobre cómo es y cómo debe ser la vida del centro, de tal suerte que todo el trabajo del liderazgo podrá ser favorecido u obstaculizado por ellas. Por último, ha de tenerse presente que el centro educativo no está aislado, sino que pertenece a un entorno geográfico y social y que pertenece a un sistema educativo en el que está inserto y que lo condiciona.

Teniendo en cuenta la limitación de esta propuesta, en el siguiente apartado propondremos una herramienta de trabajo, basada en la investigación educativa. La mejora siempre es una hipótesis que se verifica a través de alguna forma que nos permita conocer el estado inicial y el estado final, es decir, evaluando. Esta herramienta permitirá a los líderes hacer un diagnóstico de su situación que les ayude a mejorar, a partir de cierta racionalidad y mucha emocionalidad.

¿Qué posibles estrategias podrían aplicarse para solucionarlas?

Con el objetivo de transitar caminos que faciliten las competencias del liderazgo, proponemos el modelo, adaptado y desarrollado por el Equipo INNOVA de la Universidad de Deusto (INNOVA, 2009), que describe cuatro categorías generales o dimensiones de liderazgo exitosas, las que a su vez agrupan una serie de prácticas de liderazgo:

Establecer direcciones:

1. Identifica y articula una visión
2. Promueve la aceptación de las metas del grupo
3. Tiene expectativas de alto rendimiento

Desarrollar las personas:

1. Proporciona consideración individualizada
2. Proporciona estimulación intelectual
3. Se comporta con integridad personal y profesional

Promueve la transformación organizativa:

1. Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración
2. Transforma las estructuras para promover la colaboración
3. Desarrolla relaciones positivas con las familias y la comunidad

Gestión del currículo escolar:

1. Planifica y supervisa la enseñanza
2. Proporciona apoyo instructivo
3. Hace seguimiento del progreso del centro
4. Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades

Las prácticas de liderazgo constituyen la definición operativa de cada una de las cuatro dimensiones del modelo y definen las conductas de los líderes, tal y como son percibidas por sus colaboradores y por el conjunto de los docentes. Por tanto, la evaluación del ejercicio del liderazgo, desde este modelo de Liderazgo Transformacional Educativo, permite obtener un perfil comprensivo de la práctica del liderazgo y la gestión en contextos educativos. La evaluación de las prácticas del líder, desde las percepciones de los colaboradores y docentes más cercanos al líder, no pretende definir un nivel determinado de la eficacia de una persona o de la calidad respecto a su liderazgo, sino que proporciona una estimación de la influencia que el líder está ejerciendo en sus colaboradores. Esto significa que los niveles teóricos que se obtienen de la evaluación constituyen valores alterables que dependen de los comportamientos del líder, y proporcionan una base práctica que permite la mejora de las competencias de liderazgo y de gestión de los líderes.

Cada una de las dimensiones y sus prácticas asociadas, dieron origen a las distintas variables

del estudio. Concretamente, cada una de ellas fue definida en los términos que se desarrollan a continuación.

Dimensión: ESTABLECE DIRECCIONES

Las prácticas agrupadas en esta dimensión incluyen las acciones de los líderes que se dirigen al desarrollo de las metas de la educación, y a inspirar a los otros con una visión de futuro del centro. Considerando que las acciones de las personas suelen basarse, generalmente, en su comprensión de las experiencias que tienen en el centro y el significado que atribuyen a estas experiencias, los líderes educacionales pueden ayudar a crear significados compartidos y comprensiones que apoyan la visión del centro.

Este aspecto del liderazgo es muy importante: ayudar a un grupo de personas a desarrollar significados compartidos acerca del centro y sus metas, para que, de esta manera, puedan integrar un sentido del propósito o visión compartida por todos. Las prácticas de liderazgo que contribuyen a establecer direcciones son las siguientes:

Identifica y articula una visión

Comportamiento del líder dirigido a identificar oportunidades nuevas para su centro, y a articular (a veces en colaboración con otros) una visión de futuro e inspirar a otros dicha visión de futuro.

Los líderes efectivos ayudan a sus centros a desarrollar o asimilar visiones que representan la mejor concepción posible acerca de la enseñanza-aprendizaje para el centro.

Promueve la aceptación de las metas del grupo

Comportamiento, por parte del líder, dirigido a crear un espíritu de cooperación entre el personal del centro y a prestarle ayuda para que sus integrantes trabajen juntos por las metas comunes.

Expectativas de alto rendimiento

Comportamiento que demuestra las expectativas del líder en cuanto a excelencia, calidad y alto nivel de actuación por parte de los docentes. Cuando el liderazgo educativo es claro y ofrece retroalimentación acerca de sus expectativas de calidad y rendimiento por parte de los docentes, estos saben de qué son capaces y hasta qué punto cumplen las expectativas del centro.

Dimensión: DESARROLLA LAS PERSONAS

Los líderes eficaces ejercen influencia sobre el desarrollo de las personas en su centro y lo consideran una prioridad. Las capacidades y motivaciones que los miembros del centro requieren para moverse satisfactoriamente en la dirección establecida, están influidas por las experiencias que los miembros de la organización tienen con los líderes, y lo que perciben en el contexto organizativo en el que trabajan. La habilidad de los líderes para implicarse en las prácticas que promueven el

desarrollo de las personas depende, no solo de su conocimiento del “núcleo técnico” de la educación- lo que se requiere para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje- y es conocido como “liderazgo instructivo”, sino también de lo que se ha denominado como “inteligencia emocional”. Estas prácticas de los líderes capacitan a los docentes y a otros a alcanzar las destrezas cognitivas y emocionales necesarias para abordar las dificultades que surgen en el proceso de cambio.

Las prácticas asociadas a esta dimensión son:

Proporciona apoyo/consideración personal

Comportamiento por parte del líder que indica respeto por las personas y preocupación con respecto a sus sentimientos personales y sus necesidades. La mayoría de las iniciativas de mejora requieren niveles significativos de cambio por parte de las personas participantes. Para que los docentes realicen el esfuerzo necesario para implementar las innovaciones y desarrollarse profesionalmente, tienen que sentir que los líderes se vinculan sanamente con ellos, respetan sus opiniones, y les apoyan cuando surgen los problemas.

Lo más importante de los centros educativos son las personas. Los líderes educativos las apoyan y tienen en cuenta, así como también las estimulan intelectualmente, desde su coherencia personal.

Proporciona estimulación intelectual

Ayuda a que el personal se cuestione de forma permanente su trabajo y reflexione sobre cómo se puede realizar mejor. El liderazgo educativo puede promover el desarrollo profesional de los docentes mediante la provisión de financiación, tiempo, espacio, y estimulación social. La práctica de estimulación intelectual está dirigida a desarrollar las capacidades de los docentes a niveles más altos. Estas prácticas de liderazgo estimulan el esfuerzo de los docentes para ser innovadores y creativos.

Se comporta con integridad personal y profesional

Comportamiento por parte del líder que sirve de ejemplo a los docentes y que está en consonancia con los valores adoptados por el líder. El liderazgo educativo demuestra con actitudes y conductas qué se espera de los docentes. Comporta asumir, en primer lugar, las necesidades de los seguidores, servir de modelo de rol a los seguidores, hacer lo adecuado, demostrar un nivel moral alto, y evitar el empleo de poder innecesariamente o para beneficios personales.

Dimensión: PROMUEVE LA TRANSFORMACIÓN ORGANIZATIVA

Esta categoría de prácticas de liderazgo ha surgido, según Leithwood (año), de las evidencias acerca de la naturaleza de las *organizaciones que aprenden* y de las *comunidades profesionales*

El centro educativo como organización, construye su cultura. El líder, como constructor privilegiado, transforma sus estructuras para el desarrollo del trabajo colaborativo de los docentes y las relaciones con la familia y el entorno.

de aprendizaje y su contribución al trabajo de los docentes y al aprendizaje de los alumnos. Afirman los autores que “Estas prácticas asumen que el propósito que reside a la base de las culturas y estructuras organizativas es facilitar el trabajo de los miembros de la organización y asegurar que la flexibilidad de las estructuras debería acoplarse a la naturaleza cambiante de la agenda de mejora escolar” (Leithwood, et al., 2006:p. 63). Las cuatro prácticas que integran esta dimensión, son:

Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración

Esta práctica contribuye al desarrollo de una cultura organizacional que incorpora normas compartidas, valores, creencias y actitudes procurando el cuidado recíproco de las personas y la confianza entre todos los miembros del centro.

Transforma las estructuras para promover la colaboración.

La estructura organizativa es la columna vertebral que sostiene el marco situacional en el que las personas desarrollan su trabajo, y los líderes ejercen su influencia sobre esta

organización estructural del centro. La estructura puede favorecer o inhibir el desempeño individual y el logro de las metas del centro. También puede favorecer o frenar las oportunidades para la participación de los docentes en la toma de decisiones acerca de cuestiones que les afectan o en las que su conocimiento es considerado fundamental.

Desarrolla relaciones positivas con las familias y la comunidad

Esta práctica considera el trabajo realizado por los líderes con representantes del entorno del centro, incluyendo familias, miembros de la comunidad, socios de la administración o las empresas del entorno, y la influencia que ejercen sobre todos estos agentes.

Dimensión: GESTIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR

Los líderes tienen que disponer de información actualizada acerca de las mejores prácticas profesionales y contribuir a desarrollar las condiciones para la mejora de los procesos de

Las prácticas de enseñanza orientadas a la consecución de adecuados, buenos y suficientes aprendizajes, han de estar permanentemente presentes para los líderes educativos

enseñanza-aprendizaje del centro, así como de las condiciones para el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Concretamente, supone el ejercicio efectivo de cuatro prácticas, a saber:

Planifica y supervisa la enseñanza

Las prácticas de liderazgo dirigidas a la planificación y supervisión de la enseñanza en contextos educativos diversos ayudan a identificar, planificar e implementar formas de enseñanza-aprendizaje que son apropiadas y eficaces para el alumnado y las familias a las que atienden.

Proporciona apoyo instructivo

Esta práctica de liderazgo está dirigida a ofrecer orientación sobre cuestiones de enseñanza-aprendizaje a los docentes, así como a proporcionar apoyo técnico y recursos a los docentes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su aprendizaje profesional.

Hace seguimiento del progreso del centro

Esta práctica consiste en la identificación, con claridad, del grado en que la organización escolar está teniendo un nivel de desempeño en una diversidad de indicadores y el empleo de dicha información en el proceso de mejora del centro.

Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades.

Esta práctica consiste en garantizar que los docentes se mantengan al margen de las distracciones que les puedan alejar de lo que es prioritario para su tarea, favoreciendo un clima de trabajo adecuado para el logro de las prioridades.

Ideas para trabajar con el equipo

Las trece prácticas desarrolladas en el apartado anterior son el núcleo fundamental para nuestra propuesta de trabajo para el equipo, y se articula en cinco fases:

Fase 1: Aplicación del cuestionario de auto-percepción

Fase 2: Aplicación del cuestionario de hetero-percepción

Fase 3: Intercambio de resultados en el equipo

Fase 4: Plan de mejora personal sobre las prácticas identificadas como de menor desempeño y mayor prioridad para el centro y el equipo

Fase 5: Evaluación

Ciclo continuo

Fase 1: Aplicación del cuestionario de auto-percepción

La idea central es que los líderes puedan realizar una mirada introspectiva que les permita obtener

una suerte de “estado de situación” básica de las fortalezas y debilidades de su rol en la institución educativa de la que forman parte. Para ello, se adaptó un cuestionario de autopercepción, con cuarenta y dos preguntas, que les permiten analizar qué puntos son los que se presentan más débiles en su gestión, y sería interesante mejorar. En base a estos puntos débiles, detectados con la ayuda de este cuestionario de autopercepción, es que se plantea el “Plan de mejora personal” (Fase 5).

Las afirmaciones del cuestionario se responden según el grado de acuerdo. Luego de completado, estos resultados se traducen en números que orientan la elección de las prácticas a ser mejoradas.

Fase 2: Aplicación del cuestionario de hetero-percepción

En la primera fase, la evaluación de las prácticas fue realizada desde la perspectiva personal. En esta segunda fase se busca enriquecerla con la percepción del resto de los integrantes del equipo. Para ello, se utiliza un cuestionario similar al de autopercepción, con algunos matices. Es muy importante ser cuidadosos en esta etapa, eligiendo adecuadamente quiénes participarán en la evaluación, con el fin de cuidar el anonimato de las respuestas. Por eso, podría ser conveniente contar con alguien externo que ayude en ese proceso y dé garantías de confidencialidad.

Fase 3: Intercambio de resultados en el equipo

En este caso, y continuando con la propuesta de la Fase 2, los integrantes del equipo ponen en común sus evaluaciones y sus reflexiones en torno a ellas. En esta fase, el intercambio entre

pares permite una co-evaluación que trae de la mano la fundamentación, el compartir opiniones y generar estrategias de acuerdo.

Fase 4: Plan de mejora personal sobre las prácticas identificadas como de menor desempeño y mayor prioridad para el centro y el equipo

Esta fase supone que cada participante desarrollará un plan tendiente a mejorar directamente la o las prácticas que le resultó más descendida en el cuestionario de autopercepción, con el complemento de la evaluación de otras personas y las prioridades del centro.

Fase 5: Evaluación

Posteriormente a la realización de los planes de mejora, los mismos son puestos en común con el resto del equipo. De esta forma, se busca generar un colectivo de aprendizaje colegiado, donde las experiencias, diversidad de formación, ideas y reflexiones enriquezcan cada una de las propuestas. Cada plan de mejora habrá de contener indicadores de logro, de tal manera que sea posible evaluar la consecución del mismo.



Ciclo continuo

Esta propuesta de trabajo supone un ciclo continuo de desarrollo. La idea es generar una primera instancia de reflexión personal y grupal, para que cada líder pueda continuar enriqueciéndola luego. Se propone continuar seleccionando otras prácticas para mejorar, volver a aplicarse el cuestionario de auto-percepción y heteroevaluación para poder evaluar.

Tal y como se mencionó, esta propuesta es cíclica. Además, como cualquier sistema, mejorar un aspecto va a traer aparejados cambios en muchos otros, por lo que la idea es que este sea el comienzo de un proceso de mejora que perdure tanto como el cargo de gestión.



Para saber más

Presentamos aquí cuatro lecturas a las que se puede acceder libremente. La primera de ellas, es una revisión de Antonio Bolívar y da cuenta de cómo influye el estilo de liderazgo en los aprendizajes del alumnado. La segunda, en la que también interviene Bolívar resume las tres principales líneas

de investigación sobre el liderazgo educativo, que actualmente están más desarrolladas. El artículo de Leithwood y Riehl da un marco teórico a las prácticas que se acaban de desarrollar y ayudan a entender cómo se han ido definiendo. Por último, se sugiere la lectura de una importantísima revisión de treinta años de estudios sobre el liderazgo educativo, en el que se muestran cuáles son los factores que más peso tienen en su práctica.

Referencias

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista internacional de investigación en educación*, 3(5). Retrieved from <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf> website:

Bolívar Botía, A., López-Yáñez, J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*(14), 15-40.

Horn Kupfer, A., y Marfán Sánchez, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104.

INNOVA, E. (2009). El perfil del liderazgo en los centros educativos de enseñanzas medias de Guipuzkoa. San Sebastián: Universidad de Deusto.

Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascal, B., Strauss, T., Bush, T., Bell, L., y Middlewood, D. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. *The principles of educational leadership and management*.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota*, 289-342.

Leithwood, K. A., Aitken, R., y Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter: Leading With Evidence* (3 ed.).

Leithwood, K. A., y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. *A new agenda for research in educational leadership*, 12-27.

Leithwood, K. A., y Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership?(pp. 1 - 12). Retrieved from <http://dcbsimpson.com/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>

López, M. M. C. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1 - 20.

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., y Porter, A. C. (2006). Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University*.

Robinson, V. M., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*: Australian Council for Educational Leaders Winmalee, Victoria, Australia.

Semprún Perich, R. D., y Fuenmayor Romero, J. C. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿Una realidad o una ficción institucional? *Laurus, Revista de educación*, 13(023), 350 - 380.

Waters, T., Marzano, R. J., y McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Retrieved from www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf website:

Profesores del Módulo:

Dr. Marcos Sarasola

Mag. Carolina Chevalier

Universidad Católica del Uruguay

MÓDULO III

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA GESTIÓN

¿De qué hablamos cuando nos referimos a planificación estratégica?



La planificación estratégica es una herramienta para la gestión que ayuda a la toma de decisiones. Como tal, consiste en un proceso de evaluación sistemática a partir del cual se definen una serie de objetivos tanto para el mediano como para el largo plazo, los que deben ser cuantificables, es decir que tenemos que poder medirlos de alguna forma. A partir de esa definición de objetivos, se diseñan, en conjunto con el equipo institucional, el plan de acción y la forma en que se va a evaluar su implementación para realizar las correcciones necesarias. Aunque esta herramienta no haya sido concebida originariamente para ser utilizada en la gestión de centros educativos, se ha adoptado y adaptado para los fines que nos atañen.

Estrategia:

1. Arte de dirigir las operaciones militares.
2. Arte, traza para dirigir un asunto.

3. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. (Diccionario de la lengua española, DRAE, online).

Si bien proviene del ámbito bélico, la palabra estrategia se ha popularizado y extendido su uso, por cuanto nos remite a un proceso que requiere de mucha reflexión y conocimiento, así como de un trabajo que no puede realizarse en solitario, sino que implica una coordinación y articulación colectiva en pro de un objetivo común. De la misma forma,

alude al estudio en profundidad de la situación concreta, tanto en lo que refiere a las coordenadas temporales como a las espaciales y a los actores involucrados con sus características particulares, de manera de diseñar tácticamente cómo proceder en cada situación puntual.



Qué no es planificación estratégica:

Las herramientas y los dispositivos pueden resultarnos útiles si nos servimos de ellos para auxiliarnos en nuestra tarea, no obstante, muchas veces intentamos forzar sus cualidades y terminamos encorsetándonos en estructuras que, lejos de servirnos de ayuda, nos entorpecen. De la misma manera que quienes no manejan los palitos chinos a la hora de comer, y esto se transforma en un problema que hace que no se disfrute la comida, sino que se esté pendiente del dominio del instrumento que se supone debería auxiliarnos, otro tanto puede suceder con la planificación estratégica. Por tal razón, consideramos importante dejar sentado qué no debemos esperar de esta herramienta, en virtud de que la misma no es:



- una receta
- una solución a todos los problemas
- una toma de decisiones futuras
- una sustitución del director ni de su criterio e intuiciones
- un procedimiento estático e inalterable
- un oráculo
- una varita mágica
- un fin en sí misma

La planificación es un sistema abierto que surge con el propósito de marcar la hoja de ruta de la institución en un período de medio y largo plazo, en un contexto donde conviene adelantarse en el tiempo, asumiendo una actitud proactiva que favorecerá hacer frente a la fuerte competitividad que se nos avecina. (Martín Fernández, 2001)

Principios propios de la planificación estratégica

Como herramienta, la planificación estratégica tiene ciertas características que suelen enunciarse a modo de principios que no pueden perderse de vista. Todo proceso de esta naturaleza se guía por algunos de ellos, mientras que persigue otros, a saber:

- | | |
|------------------|-------------------|
| ✓ coherencia | ✓ innovación |
| ✓ sistematicidad | ✓ autoevaluación |
| ✓ transparencia | ✓ mejora continua |
| ✓ pertinencia | ✓ eficacia |
| ✓ equidad | ✓ calidad |

La planificación estratégica ha sido desarrollada como una herramienta en el mundo privado, la cual, dada su eficacia para enfrentar entornos dinámicos y competitivos, ha ido adquiriendo creciente relevancia también en el sector público, donde se la ha incorporado en diversos ámbitos de acción para la implementación de la política pública moderna.

Finalidad de la planificación estratégica

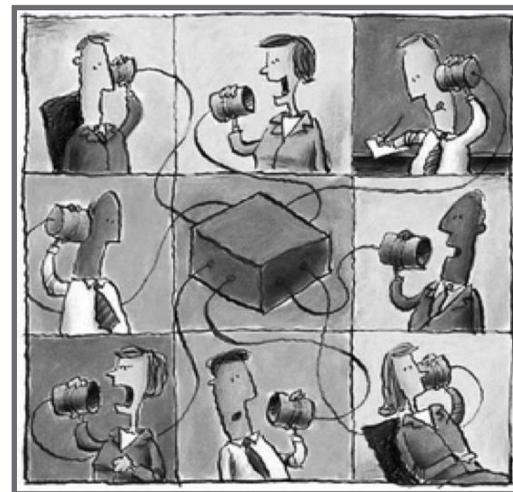
Esta herramienta nos ayuda a diseñar el camino a recorrer, partiendo de una situación actual para llegar a una situación deseada. Esto implica que se sigan determinados pasos:

- contrastar un conjunto de informaciones sobre los procesos relevantes en el centro educativo
- definir el escenario futuro de la institución
- determinar los objetivos estratégicos
- crear un plan de comunicación interno y externo
- diseñar un sistema de control y seguimiento

(Fuster Pérez, 2008:4, 5)

La importancia de la comunicación

Una buena y fluida comunicación es nuestra principal aliada, tanto a la interna institucional como hacia afuera de la misma. Es necesario explicitar las notas identitarias del centro, hacia dónde pretendemos ir, de qué forma deseamos que se transite ese camino, sobre qué principios nos apoyamos para ello. Del mismo modo, es saludable hacer saber nuestras expectativas, nuestros proyectos,



nuestros temores y frustraciones. Los centros educativos están integrados por personas, y como tales debemos interactuar, teniendo en cuenta las características individuales y fomentando el diálogo permanente. De esta manera, estaremos colaborando con un mejor clima institucional, el que favorece el compromiso y el sentido de pertenencia y, a su vez, se alienta a la participación activa de toda la comunidad educativa. No olvidemos que uno de los factores por los que la planificación tradicional o normativa ha fracasado tiene que ver con el hecho de que quienes generaban los planes lo hacían desde fuera de la realidad a afectar, y desde una posición jerárquica que los erigía en los únicos capacitados para realizarla. En la planificación estratégica se parte de la base de que se necesita la participación y el apoyo de todos los actores directa o indirectamente afectados; de este modo, se legitima el proceso y aumentan sus probabilidades de éxito.

Pensando desde la práctica

En este apartado planteamos ejercicios para ayudar a identificar los obstáculos que debemos sortear y proporcionamos algunos elementos teóricos para apoyarnos en ellos.

Agenda del director

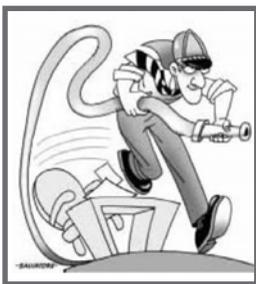
En el clásico trabajo de Frigerio, Poggi, y Tiramonti, conocido como “Cara y ceca” (1992), las autoras identifican cuatro dimensiones de la gestión:

- ✓ Dimensión administrativa
- ✓ Dimensión organizativa
- ✓ Dimensión pedagógico-didáctica
- ✓ Dimensión comunitaria

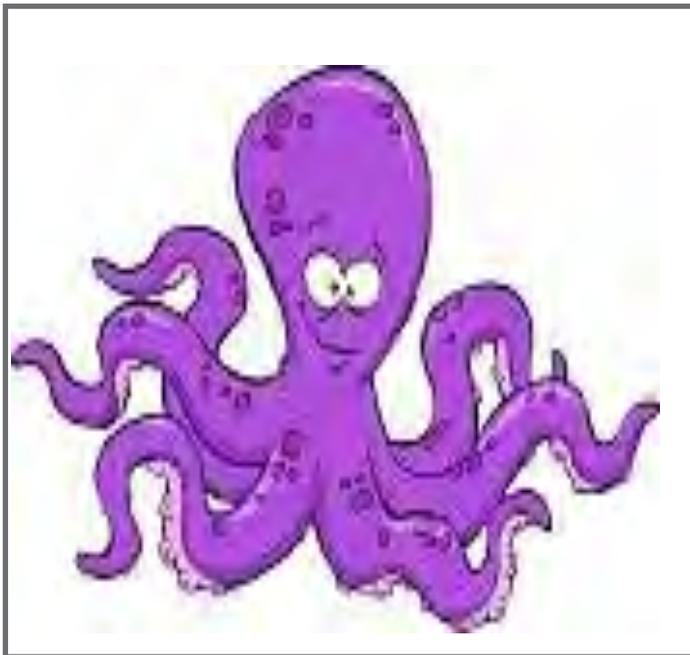
Proponemos como ejercicio individual que los directores registren en su agenda diaria todo lo que han hecho en una jornada laboral, de forma de identificar cuánto tiempo le han dedicado al trabajo en cada dimensión.



Probablemente descubran que han pasado demasiado tiempo atendiendo a las dos primeras dimensiones, muy poco a la pedagógico-didáctica y prácticamente ninguno a la dimensión comunitaria. Este es un elemento a revisar, puesto que la dimensión central que distingue a una institución educativa de cualquier otro tipo de institución es la pedagógico-didáctica, la que define su esencia.



El desafío consiste en evitar que las urgencias tapen lo importante, de forma que no se desdibuje nuestro rol. Los directores no podemos estar actuando detrás de los problemas, “apagando incendios”, vale decir que se necesita un cambio de perspectiva que nos permita actuar de manera proactiva y así optimizar los tiempos y la labor.



Aquí es donde entra en juego la delegación de tareas y funciones. Muchos directivos padecen del denominado síndrome del pulpo, quieren abarcar todas las dimensiones de la organización, no saben delegar, porque sienten mutilación de tentáculos al hacerlo. Ello se revierte sobre la base de la confianza en los integrantes del equipo, la cual se construye paulatinamente. Se recomienda comenzar con asignación de tareas sencillas, buscando la afinidad de la persona a quien se le delega con la tarea a realizar. No olvidemos el estímulo positivo durante todas las etapas del proceso.

Recordemos que nadie tomará el mismo camino ni lo hará de la misma manera que el directivo; quizás lo haga incluso mejor, pero nunca será idéntico. Hay muchas formas de llegar a la meta y muchas alternativas creativas posibles.

Componentes de la planificación estratégica

El concepto de planificación estratégica nos orienta hacia el ámbito empresarial, no obstante, podemos extrapolarlo al educativo. Una buena planificación estratégica guía la toma de decisiones en la escuela (entendida la misma en sentido amplio), es decir que permite establecer objetivos estratégicos de la institución que ayudan a materializar la misión y la visión de la misma. Precisamente, misión, visión y valores compartidos nos permiten delinear los objetivos estratégicos,

conformándose de esta manera los principales componentes de la planificación estratégica.

Misión: son las notas identitarias del centro, las que lo distinguen de los demás, su razón de ser, lo que la institución le ofrece a la sociedad, aquello por lo que se caracteriza. Proponemos como ejercicio redactar la misión del



centro educativo y plasmarla por escrito. Una vez realizado el ejercicio, se podrá comprobar que no existen centros iguales, cada uno tendrá algo distinto para ofrecer y ese algo, que hace la diferencia, es lo que hará que sea elegido por los padres para confiarles la educación de sus hijos.

Visión: consiste en la manera en la que el centro educativo se ve a sí mismo en un futuro de mediano y/o largo plazo, cómo pretende estar posicionado, son las metas y objetivos que se han diseñado. Es importante destacar que no necesariamente implica crecimiento ni aumento de matrícula, puede también vincularse al reconocimiento o consolidación de lo existente, así como a cambios y reforzamiento de cuestiones de carácter pedagógico. Tiene que consistir en una situación realmente alcanzable con el paso del tiempo mediante esfuerzos conjuntos.

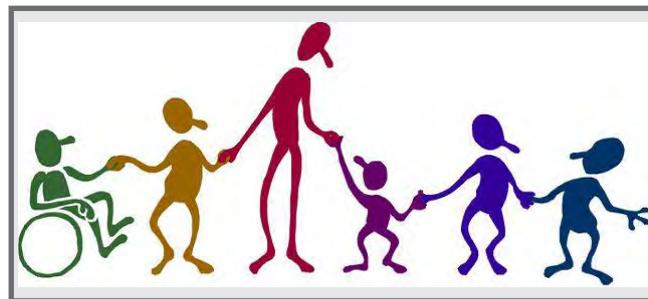
Valores compartidos: se identifican como los principios éticos sobre los que se asienta la cultura de la institución y permiten crear pautas de comportamiento. Constituyen la personalidad del centro educativo y deben ser asumidos, incorporados e internalizados por todos los integrantes del mismo, independientemente del rol que cumplan. Es conveniente que sean establecidos claramente y, que en el proceso de selección del personal, se preste especial atención a que quienes se integren al equipo estén dispuestos a adoptar los principios éticos y a regir su comportamiento en función de ello. Resulta fundamental el compromiso de todos los miembros de la institución, de esta manera se construye el sentido de pertenencia y se favorece el clima institucional.

Motivación y movilización

El directivo cumple un rol clave a la hora de motivar a su equipo para que se produzca lo que Charlot (2008) denomina movilización. La diferencia entre motivación y movilización radica en que la primera proviene de estímulos externos, como los que dependen del director o de otros actores, mientras que la segunda consiste en una suerte de motor interno que hace que las personas realicen cosas por sí solas, sin necesidad de recibir estímulos externos. Se trata de una etapa más avanzada, que se produce cuando ya se han internalizado la responsabilidad con la tarea, el compromiso, los deseos de superación, de estudio, de hacer bien las cosas, porque ya se es consciente del rol que cada uno cumple en la organización y la importancia que cada pieza del engranaje tiene para el colectivo.

El trabajo en equipo

Miguel Zabalza, al analizar los diferentes enfoques sobre el currículum en la educación, trae a colación al escritor y periodista británico, más conocido por ser el creador del famoso personaje detective, el Padre Brown: “Hace unos días escuché una anécdota de Chesterton que viene muy bien al caso. Contaba el orador





que, en uno de sus viajes, Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción, aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. Le respondió que estaba picando una piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para sostener la pared. Y así cada uno a los que fue interrogando, le fue diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta

a otro obrero, este le dijo que estaba haciendo una catedral. No sé cuál habrá sido la moraleja de Chesterton, pero resulta evidente cuál quiero sacar yo. Este último obrero tenía una mentalidad curricular. Podríamos decir, aún a riesgo de simplificar, que sus compañeros de trabajo tenían una mentalidad técnica en su sentido más próximo a rutinario, puntual y específico. De haber pasado Chesterton por una escuela, ¿qué hubiera sucedido? “estoy haciéndoles un dictado”, diría un profesor, otro diría que “enseñándoles a dividir”, otro que “haciendo psicomotricidad”. ¿Habría alguno que definiera su trabajo en términos del proyecto global en el que estaba incluida esa actividad concreta, esa pequeña aportación suya que no es sino una “porción” del conjunto?” (2004: 13-14)

Tanto Zabalza como Chesterton nos ilustran el punto en cuestión: todas las personas que conforman la institución educativa constituyen piezas clave en la misma, cada uno desde su lugar y con su rol, el que debe ser reconocido, valorado y respetado. Por otra parte, estos valiosos recursos humanos deben ser conscientes de que están, para seguir con la analogía, construyendo una catedral. En ese sentido, la catedral son los valores compartidos, las metas que se han fijado y la forma en que las mismas se han de alcanzar.

Todas las personas que conforman la institución educativa constituyen piezas clave en la misma, cada uno desde su lugar y con su rol, el que debe ser reconocido, valorado y respetado.

Definición de misión, visión y valores del centro educativo

Resulta crucial para toda organización tomarse su tiempo para definir a conciencia estos tres elementos, ellos van a reflejar quiénes somos, dónde vamos y con qué cultura institucional vamos a afrontar ese camino. Proponemos este ejercicio para plasmar por escrito las bases de la planificación estratégica al tiempo que se enuncia la definición del centro educativo.

Kaufman y Herman (1991) definen el pensamiento estratégico como un cambio de perspectiva donde la organización es vista como una misión y los esfuerzos conjuntos redundan en un beneficio común. Por lo tanto, la planificación educativa debe

ser proactiva, participativa y orientada a generar impactos. Se propicia la cohesión institucional al desarrollar acuerdos básicos sobre las prioridades institucionales. La planificación estratégica se basa en tres preguntas: ¿cuál es la misión de la escuela?; ¿qué cambios son necesarios respecto de la situación actual a la situación deseada? y ¿cómo se van a realizar esos cambios?

Descripción del contexto

Cada centro educativo tiene sus particularidades, no existen centros idénticos, aun cuando pertenezcan a la misma organización o cuenten con la misma vía jerárquica y financiamiento. El contexto en el que están insertos hace la diferencia, ya que no se acota solo al ámbito geográfico ni a lo socio-cultural-económico, sino que incorpora también a los diferentes actores institucionales, quienes son únicos e irrepetibles. Se considera fundamental tener en cuenta el contexto y realizar una detallada descripción del mismo, en la medida en que puede resultar un factor condicionante y determinante de nuestro accionar. Al respecto, distinguimos entre el nivel macro y el nivel micro; muchas veces el nivel macro resulta condicionante y determinante respecto de nuestras posibilidades de acción. Estamos inmersos en un sistema que tiene demandas y exigencias que debemos conocer. Algunas de ellas podrán ser objeto de discusión, a veces de negociación, pero en otros casos son de carácter estructural y tendremos que aceptarlas y acatarlas, puesto que no está dentro de nuestras posibilidades generar cambios, al menos no de forma inmediata. El pensamiento

estratégico radica también en identificar con claridad las cuestiones sobre las que podremos tener incidencia de aquellas sobre las que ello resulta imposible, por lo que solamente perderemos tiempo y malgastaremos energías.

La matriz F.O.D.A.

En el nivel micro es donde mayores probabilidades de acción visualizaremos, para ello es muy útil utilizar una matriz **FODA** que nos permita explicitar y clarificar nuestro escenario.

Proponemos, por lo tanto, que se complete la matriz como forma de plasmar en un esquema los elementos que afectan al centro educativo. Puede resultar muy útil para concientizar cuestiones que tenemos naturalizadas y hacerlas visibles para actuar en consecuencia.

Luego de haber descrito el contexto y analizado en detalle las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, se pasa a despejar dentro de ellas cuáles dependen de nuestro accionar y cuáles no. Más allá del efecto catártico que pueda tener, elaborar la matriz nos tiene que ayudar a visualizar el radio de acción. Si bien hay

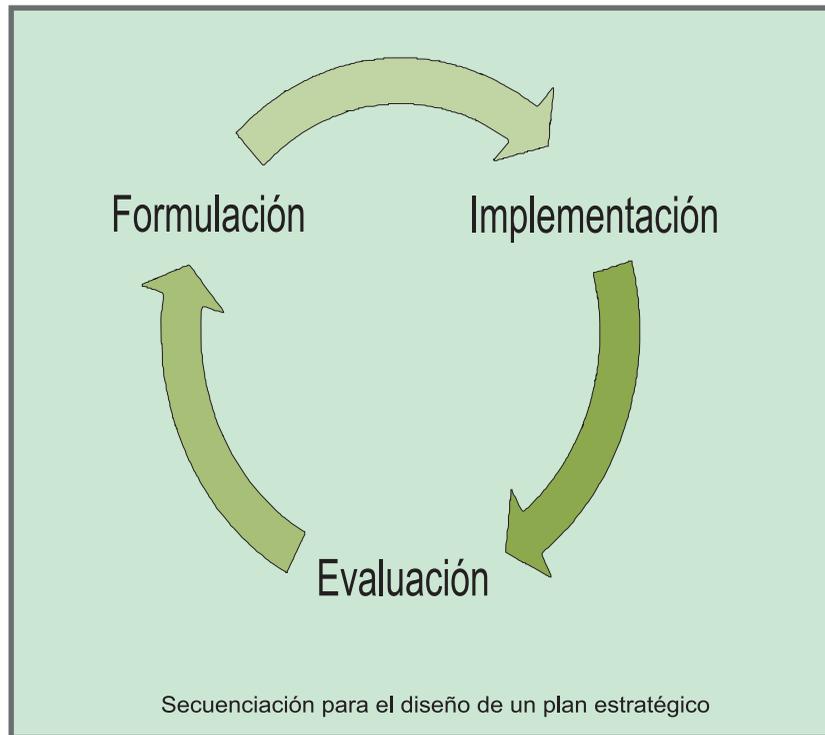


debilidades o amenazas que nos condicionan, las mismas componen nuestro contexto y no depende del centro educativo ni de sus integrantes modificarlas. A modo de ejemplo: el sistema educativo nacional tiene el problema de la falta de jóvenes que elijan la carrera docente. Este dato, nada menor y por cierto preocupante, nos alerta que contamos con escasas probabilidades de conseguir maestros titulados para trabajar en los centros. En consecuencia, el pensamiento estratégico aplicado nos permite reconsiderar los recursos humanos con los que contamos y apostar a ellos, fortalecerlos, buscar la manera de retenerlos, comprometerlos con la institución, convertirlos en nuestros aliados y trabajar en su desarrollo profesional. Hay incluso quienes definen a la estrategia como una reacción ante las amenazas y debilidades externas, o ante las debilidades y fortalezas internas, a fin de lograr una ventaja competitiva. Para ello, resulta fundamental el análisis de estos factores, a efectos de establecer estratégicamente los objetivos en función de las prioridades del centro educativo.

Recapitulando...

En función de lo expuesto, podemos afirmar que para la implantación de una planificación estratégica encontramos tres grandes etapas claramente diferenciadas: la etapa de formulación, en la que se definen misión, visión y valores, al tiempo que se identifican los elementos constitutivos del entorno y se analizan fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. En esta primera etapa

se establecen los objetivos y se elabora un listado de prioridades para diseñar las estrategias. De hecho, ESADE² (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas) define a la estrategia como “...la forma de llevar a cabo la cultura de la institución” (1999: 311). La segunda etapa es la de la implementación del plan de acción, mientras que la tercera etapa consiste en la evaluación, entendiendo la misma como parte del proceso, por lo cual nos permite revisar y hacer correcciones. Adoptamos la concepción de Santos Guerra



² ESADE es una institución académica universitaria independiente, sin ánimo de lucro, creada en 1958, en Barcelona.

(2001) respecto de la evaluación y la analogía que realiza con la acción de mirarse en un espejo. Evaluar(se) y/o evaluar un centro educativo es similar a mirarse al espejo: de la imagen que el mismo refleje habrá de surgir la decisión de cambiar el gesto, recomponer la cara o realizar una operación más compleja. Por esta razón, podemos pensar el proceso como cíclico:

Siguiendo la propuesta de Fuster Pérez (2208), podemos desglosar la primera de las etapas, es decir, la de formulación o diseño, en:

Fase de ensimismamiento: se trata del momento en que a la interna institucional sus integrantes se dedican a pensar la misión que tiene el centro para con la sociedad; luego de definir su razón de ser, proceden a visionar la misma a largo plazo, como proyecto o modelo de institución que aspiran en el futuro; adhieren a valores compartidos, que consisten en una especie de filosofía de vida, un conjunto sólido de creencias que comprometa a todos los miembros de la organización.

Fase de asimilación: en ella se realiza el estudio de las motivaciones que moverían al cambio respecto de la situación actual para que todos los miembros se sensibilicen con el proyecto de mejora.

Fase de acoplamiento: teniendo en cuenta misión, visión y valores, se realiza el análisis de la información de los datos internos y externos y se aplica la matriz FODA, contemplando los niveles macro y micro. Es la fase en la que se produce la definición de objetivos, estrategias y plan de acción,

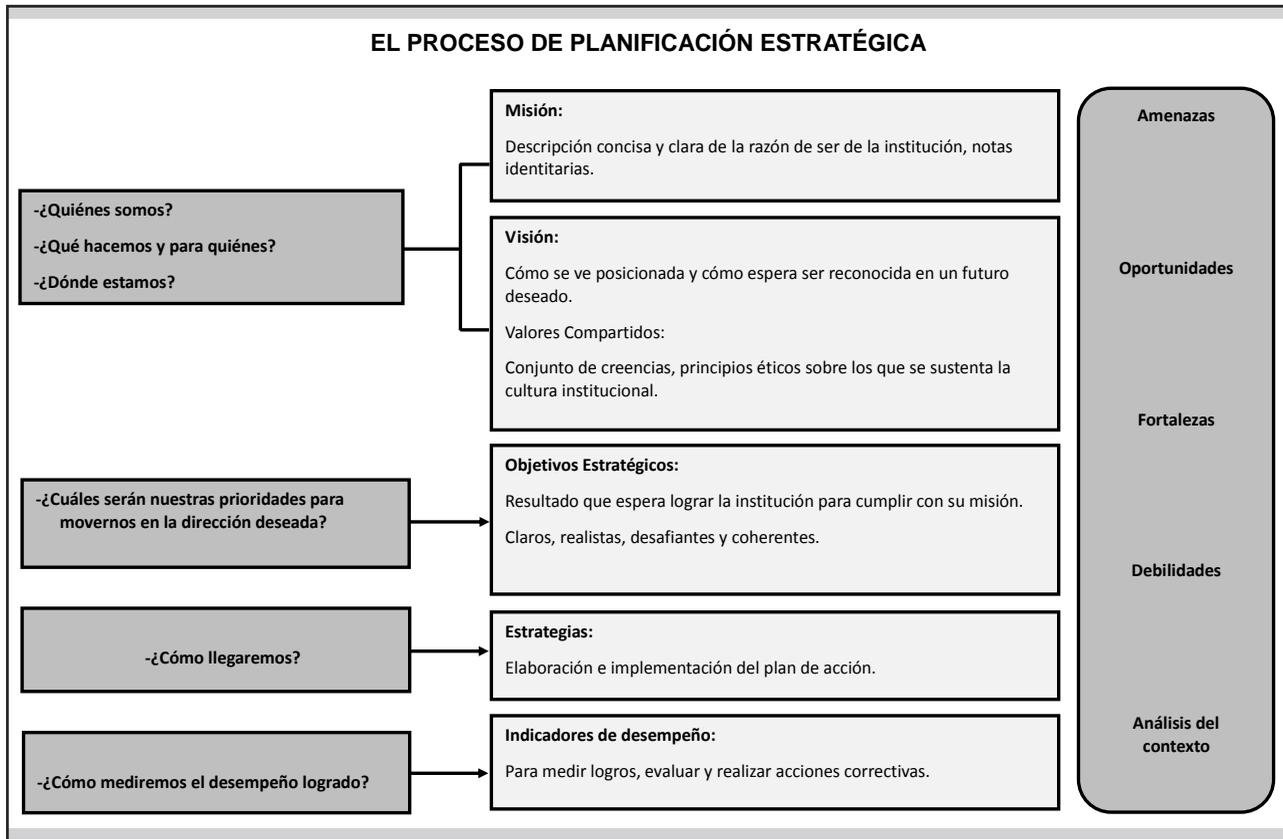
o sea, todo lo que tiene que ver con la toma de decisiones y respuestas que necesite el centro educativo ante una situación de cambio.

Fase de consolidación: se corresponde con la creación de un sistema de control y seguimiento de los objetivos para evaluar en qué medida se van cumpliendo, está dirigida a la medición del proceso y a la corrección de desviaciones que se puedan producir respecto a los criterios o puntos de referencia establecidos en el plan estratégico para asegurar la calidad, coherencia y solidez técnica del plan.

El proceso de planificación estratégica

Presentamos aquí, de forma gráfica, los diferentes constituyentes del proceso que hemos venido describiendo. La disposición esquemática nos permite visualizar cómo se interrelacionan todos sus componentes y la manera en que el contexto, así como los elementos que identificamos en la matriz FODA, se sitúan en paralelo a las preguntas que nos formulamos para identificar misión, visión, valores, objetivos estratégicos, plan de acción e indicadores de desempeño.

Sugerimos que, como tarea final, se trabaje con el equipo institucional sobre esta planilla, de forma de plasmar por escrito los elementos que componen una propuesta de planificación estratégica para el centro educativo en cuestión.



Evaluación

Hemos dejado para el final la evaluación, para dejar en claro el alcance que le damos al término dentro de los límites del presente trabajo. En primer lugar, porque la evaluación justificaría una discusión teórica *per se*, en segundo lugar, porque partimos de la definición de la planificación estratégica como un “proceso de evaluación sistemática”. Finalmente, es de orden explicitar que acotamos el término en este espacio a la medición del desempeño en relación con los objetivos planteados. En este sentido, nos referimos exclusivamente al sistema de control y seguimiento que nos permite retroalimentarnos y diseñar las acciones correctivas que se consideren necesarias. Para ello, se sigue una secuencia que, según Fuster Pérez (2008), consta de:

- establecimiento de objetivos y estándares
- medida de los resultados
- comparación entre los resultados y los objetivos y estándares
- análisis de las decisiones tomadas
- corrección de las desviaciones o acciones correctoras

A modo de cierre

La innovación y la mejora continua están en la base de la planificación estratégica. Para ello, son imprescindibles el compromiso de toda la comunidad educativa y el deseo de superación. La herramienta por sí sola no operará transformaciones, pero su adopción, por parte del equipo, ayudará a generar una cultura institucional enfocada en la colaboración, la participación, la descentralización de las responsabilidades, y muy especialmente, la implicación del colectivo en un proyecto común que redundará en beneficio del centro educativo y sus integrantes.



Para saber más

Presentamos aquí algunas lecturas de libre acceso para profundizar sobre el tema. Se trata de documentos oficiales, en varios de los casos, especialmente elaborados para clarificar aspectos y ayudar a los gestores a utilizar la planificación estratégica. Por otra parte, presentamos también bibliografía ampliatoria, además de lo autores que fueron citados en este trabajo.

Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). Buenos Aires: UNESCO.

Disponible en:

http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/racionalidades_subyacentes.pdf

Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos (2010). Programa escuelas de calidad. Módulo I: Modelo de Gestión educativa estratégica. México: Secretaría de Educación Pública.

Disponible en:

<http://www.sepen.gob.mx/pec/MatGestModulo1.pdf>

Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en:

<http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/modelodegestionEE.pdf>

Armijo, M. (2009). Manual de planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público. ILPES/CEPAL. Disponible en

http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/3/38453/manual_planificacion_estrategica.pdf

Ministerio de Educación, Secretaría de Planificación Estratégica de Perú (2006). Metodología integrada para la planificación estratégica. Perú: Ministerio de Educación. Disponible en:

<http://www.minedu.gob.pe/planificacionestrategica/xtras/MetodologiaIntegradaPE.pdf>

Hervás Ferriols, R. et alt. (s/f). Materiales para el diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en centros educativos: Manual de planificación estratégica. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Disponible en:

http://www.cece.gva.es/eva/docs/calidad/publicaciones/es/guia_planif.pdf

Fuster Pérez, J.P (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/2202Fuster.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2000). Gestión educativa estratégica. Buenos Aires: UNESCO. Disponible en:

http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf

Ander Egg, E. (1995). Introducción a la Planificación. Buenos Aires: Lumen.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.

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

Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. (2001). Organización de Centros Educativos. Barcelona: Praxis Universidad.

Hax, A. y Majluf, N. (1996). *Gestión de Empresa con una Visión Estratégica*. Chile: Dolmen.

Hill, Ch. y Jones, G. (1996). *Administración estratégica. Un enfoque integrado*. Colombia: McGraw-Hill.

Mintzberg, H. y Quinn, J.B. (1993). *El Proceso Estratégico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Vázquez Clavera, María Inés. (2011). *Procesos de Cambio y Autoevaluación en Centros Educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?* Barcelona: Davinci.

Referencias bibliográficas

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.

ESADE (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas) (1999). *Cómo elaborar un plan estratégico en la empresa*. Madrid: Cinco Días.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Kaufman, R. y Herman, J. (1991). *Strategic planning in education*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic.

Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: Mc Graw Hill.

Santos Guerra, M. (2001) Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Zabalza, M. (2004). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

Docente del Módulo:

Dra. (c) Karina Nossar Toranza

Consejo de Formación en Educación

MÓDULO IV

PROYECTO EDUCATIVO

¿De qué hablamos cuando decimos “Proyecto Educativo”?

El Proyecto Educativo (PE) es una herramienta de gran utilidad para quienes gestionan un centro, si bien como sucede con otras herramientas, resultará potente siempre y cuando: (i) se encuentre “calibrada” para los fines previstos y (ii) sea bien utilizada.



Se diferencia del denominado “Proyecto institucional” en algunos aspectos básicos que los vuelven complementarios aunque no iguales, tal como se muestra en el cuadro:

	Proyecto Institucional	Proyecto Educativo
Propósito	Define los aspectos fundamentales que le otorgan identidad al centro (visión, principios que definen su accionar, valores que se promueven, etc.)	Especifica la o las temáticas que organizan la tarea colectiva del centro, dentro de un período determinado (en general durante el año lectivo).
Utilidad	Actúa como “carta de presentación del centro”	Permite compartir con otros la propuesta institucional que se propone el centro, dentro de un marco temporal determinado.
Vigencia	Es un proyecto que, por lo general, se mantiene incambiado en el tiempo por representar aspectos esenciales del centro. De todas formas, dada la propia evolución institucional, puede ser revisado y ajustado.	Por lo general, es un proyecto que se elabora al comenzar cada año, luego de la revisión diagnóstica que define la población estudiantil que ingresa y el equipo institucional con el que se proyecta trabajar.
Área de influencia	Refiere y representa a la institución en su conjunto.	Representar una propuesta colectiva implementada por todo el centro o por algunos de sus sectores o niveles .

Con el propósito de profundizar en la temática proponemos tres puntos que oficiarán como mapa de ruta en el desarrollo del tema. Ellos son:

- Utilidad de la herramienta
- Estructura básica del Proyecto Educativo (PE)
- ¿Cómo pasar de los datos al conocimiento colectivo?

Utilidad de la herramienta

Para que el PE resulte de utilidad debe ser diseñado tomando en cuenta la o las temáticas centrales sobre las que el centro se propone trabajar durante un período de tiempo específico (un semestre, un año, etc.), por ser consideradas una “herramienta a medida”. Por lo tanto, si aplicamos en nuestra institución el mismo PE que resulta tan exitoso en otra institución vecina, ello no nos asegura el mismo éxito. *¿Por qué?* Porque el centro no es el mismo, los niños y jóvenes con los que trabajamos son otros, así como el equipo con el que contamos para llevar adelante esta propuesta es diferente.



GESTIONAR PROYECTOS, refiere a la capacidad de liderar y consolidar procesos institucionales que apunten al cambio y a la mejora, utilizando al Proyecto Educativo como una de las principales herramientas para direccionar, organizar e implementar acciones colectivas en función de ciertas metas previstas por el centro

A continuación se presentan algunos puntos, a modo de sugerencias, a la hora de promover la *gestión por proyectos*:

1- Es fundamental **tomar en cuenta la experiencia acumulada** con la que cuenta el centro en el uso de estas herramientas. Este aspecto definirá la complejidad de las propuestas con las que se trabaje. Si no se cuenta con mucha experiencia en el trabajo con PE es recomendable comenzar con propuestas sencillas, no demasiado ambiciosas, que permitan practicar esta modalidad de trabajo colectivo,

generando seguridad y confianza en el equipo con la puesta en marcha del proyecto (Luhmann, 1996³; Casas, 2001⁴; Carbonell, 2002⁵; entre otros).

3 Luhmann, N (1996) Confianza. México: Anthropos

4 Casas (Coord) (2001) La formación de redes de conocimiento. México: Anthropos

5 Carbonell, J (2002) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata

2- Resulta importante **generar y consolidar espacios para el trabajo colectivo**, que permitan dedicar tiempo específico para el trabajo con otros en el marco del PE. No es un buen hábito el que las noticias o los intercambios se produzcan en los corredores, o en el breve espacio existente entre clase y clase. El espíritu de equipo se logra realizando actividades colectivas sistemáticas y asociadas con el PE. Estos aspectos son retomados más adelante en el denominado “pilar relacional” del PE (Bolívar, 2012⁶; Manzanares, 2012⁷; entre otros).

3- Es estratégico el **aprovechamiento que se logre de los espacios de trabajo conjunto** (coordinaciones, salas temáticas, talleres por nivel, etc.). Son instancias para el aprendizaje colectivo y para consolidar la confianza en las tareas que se vienen realizando en el marco del PE. Las actividades grupales sistemáticas y bien organizadas, promueven la reflexión crítica sobre los avances y dificultades que puedan generarse; la discusión y el análisis de aspectos específicos que surjan durante la implementación del PE; el análisis de los registros sistemáticos aportados desde el seguimiento. Son todos avances del trabajo colectivo que forman parte del denominado “aprendizaje organizacional” (Bolívar, 2000⁸; Zapata, 2008⁹; entre otros).

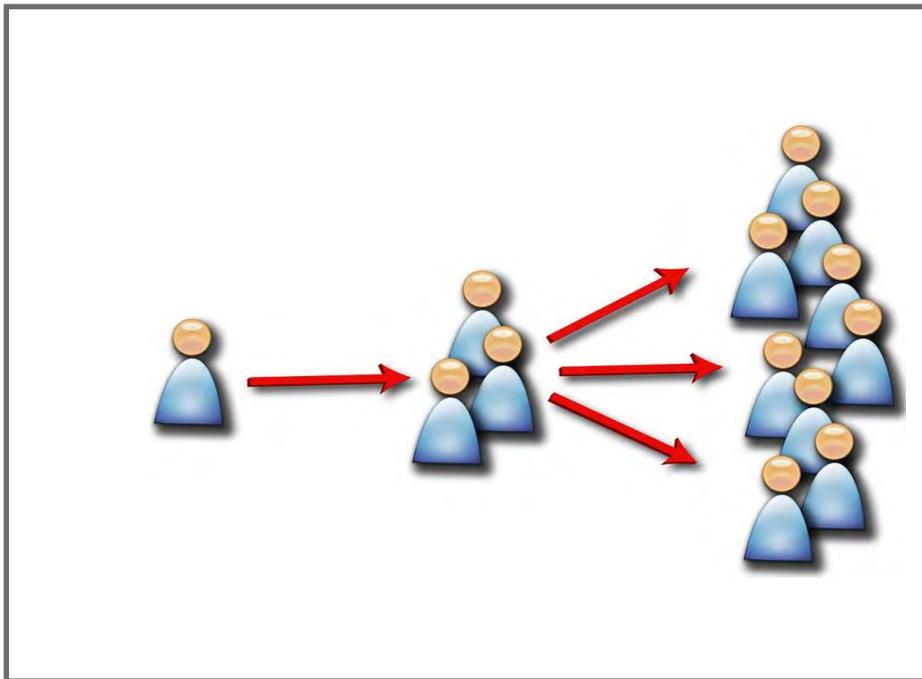
6 Bolívar, A (2012) Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Ed. Aljibe

7 Manzanares, A (Coord.) (2012) Temas educativos en el punto de mira. Madrid: Wolters Kluwer

8 Bolívar, A (2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla

9 Zapata, L (Coord) (2008) Aprendizaje organizacional. México: Mc.Graw Hill

4- Desarrollar la **capacidad de regulación interna de la institución educativa**. Ello implica la realización sistemática de registros sobre los procesos puestos en marcha durante la implementación del PE, que permitan contar con información oportuna sobre los avances y las dificultades que puedan surgir sobre la marcha. Tanto los registros sistematizados como la información generada durante el seguimiento del PE, deberían ser considerados por las autoridades del centro a la hora de tomar decisiones de “cómo seguir”. La consolidación de prácticas de evaluación e información permiten crear



un circuito de reflexión colectiva para “comprender los procesos en los que se participa, incentivar el aprendizaje colectivo y consolidar procesos de cambio” (Vázquez, 1999¹⁰; Vázquez, 2011¹¹; Vázquez, 2013¹²; entre otros).

Estructura básica del proyecto

Para que el PE se convierta en una herramienta funcional que promueva la comunidad educativa, es importante que la propuesta se encuentre sustentada en dos pilares: (i) uno relacional y (ii) otro metodológico.

Pilar relacional

Al tratarse de una herramienta que involucra a muchas personas, es importante que la propuesta tenga en cuenta las modalidades de vinculación presentes en quienes participan del PE. Tradicionalmente, desde el punto de vista administrativo y funcional, las personas se ven condicionadas por un organigrama que las asocia a un espacio concreto del escenario organizacional,

10 Vázquez, MI (1999) Fortaleciendo capacidades institucionales. En: Cuadernos de investigación Educativa, 1(5).
Montevideo: Universidad ORT Uruguay

11 Vázquez, MI (2011) Procesos de cambio y Autoevaluación en Centros Educativos. ¿Dos caras de una misma moneda?.
España: Davinci Continental S.L.

12 Vázquez, MI (2013) La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. En: Rev. Educación. Vol. XXII, N° 42. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú

el cual define una cierta área de acción y de responsabilidad dentro del centro. Esa forma de establecer tareas, derechos y obligaciones, termina generando visiones parciales del escenario organizacional,

¿Qué apoyo le estamos brindamos al PE?;
¿en qué actividades colectivas estamos participando y cuáles tenemos bajo nuestra responsabilidad?; ¿De qué manera repartimos nuestros tiempos de aula con otros asociados a tareas del centro?

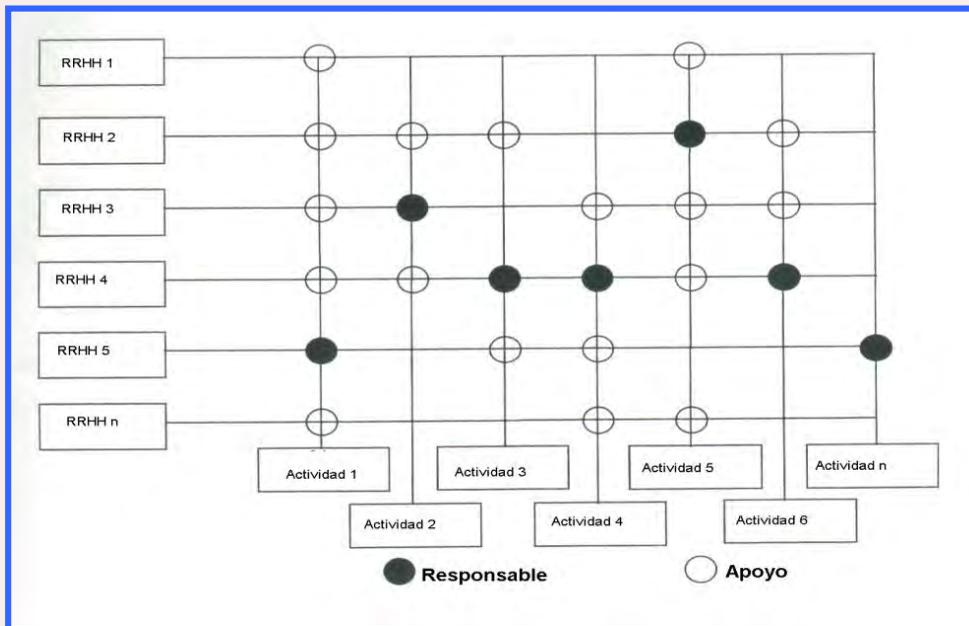
perspectiva que no favorece en nada a la gestión por proyectos.

Para superar esta suerte de fragmentación funcional, se vuelve necesario establecer desde la gestión otros dispositivos de trabajo que permitan “pensarnos con otros”.

Un ejercicio interesante para realizar con el equipo de trabajo, es compartir algunas preguntas (y sus respuestas), que

posibiliten evidenciar los niveles de trabajo colaborativo que se vienen desarrollando en el centro, a partir del PE.

Identificarnos e identificar a otros en una estructura matricial como la que aparece en la imagen, permite “vernos en acción”.



Matriz de vinculación. Tomado de Vázquez (2012)¹³

13 Vázquez, MI (1999) Fortaleciendo capacidades institucionales. En: Cuadernos de investigación Educativa, 1(5). Montevideo: Universidad ORT Uruguay

Esta matriz de vinculación, presenta en una de sus coordenadas una serie de actividades (Actividad 1, 2, n) que forman parte del PE y en la otra muestra las personas (RRHH) que participan del proyecto como responsables o como apoyo en relación a cada una de las actividades.

Representa un excelente analizador de nuestras prácticas, que entre otras cuestiones permiten preguntarse: *¿qué tan balanceado está el reparto de tareas dentro del centro?* y en todo caso *¿qué cambios deberíamos realizar en la distribución de funciones y responsabilidades?*, para volver más equitativo el trabajo de todos.

Pilar metodológico

Además de promover vínculos funcionales entre quienes participan del PE como estrategia para lograr verdadera acción colectiva, también es importante que la propuesta sea diseñada a partir de algunos criterios metodológicos claros y específicos.

La estructura básica del proyecto se genera tomando como referencia los aportes surgidos del diagnóstico que a inicios de cada año realiza el centro, como paso previo al inicio de actividades. Ese diagnóstico permite identificar problemas, necesidades o demandas que podrán ser trabajadas desde el PE, focalizando los esfuerzos colectivos en torno a uno o más temas surgidos del diagnóstico.

Esta relación funcional entre el diagnóstico y el PE asegura la coherencia interna en la toma

de decisiones del centro. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta en el diseño de la propuesta de trabajo, la correlación entre algunos componentes (temática central surgida del diagnóstico – objetivo general del PE). De esta forma, el PE se transforma en una herramienta operativa por excelencia, a partir de la cual abordar y resolver aspectos específicos de la realidad sobre la cual interesa incidir y que perfectamente pueden variar de un año al siguiente.

El tema central seleccionado y que surge del diagnóstico (problema, demanda, necesidad), oficiará como principal referente para la definición del Objetivo General del proyecto.

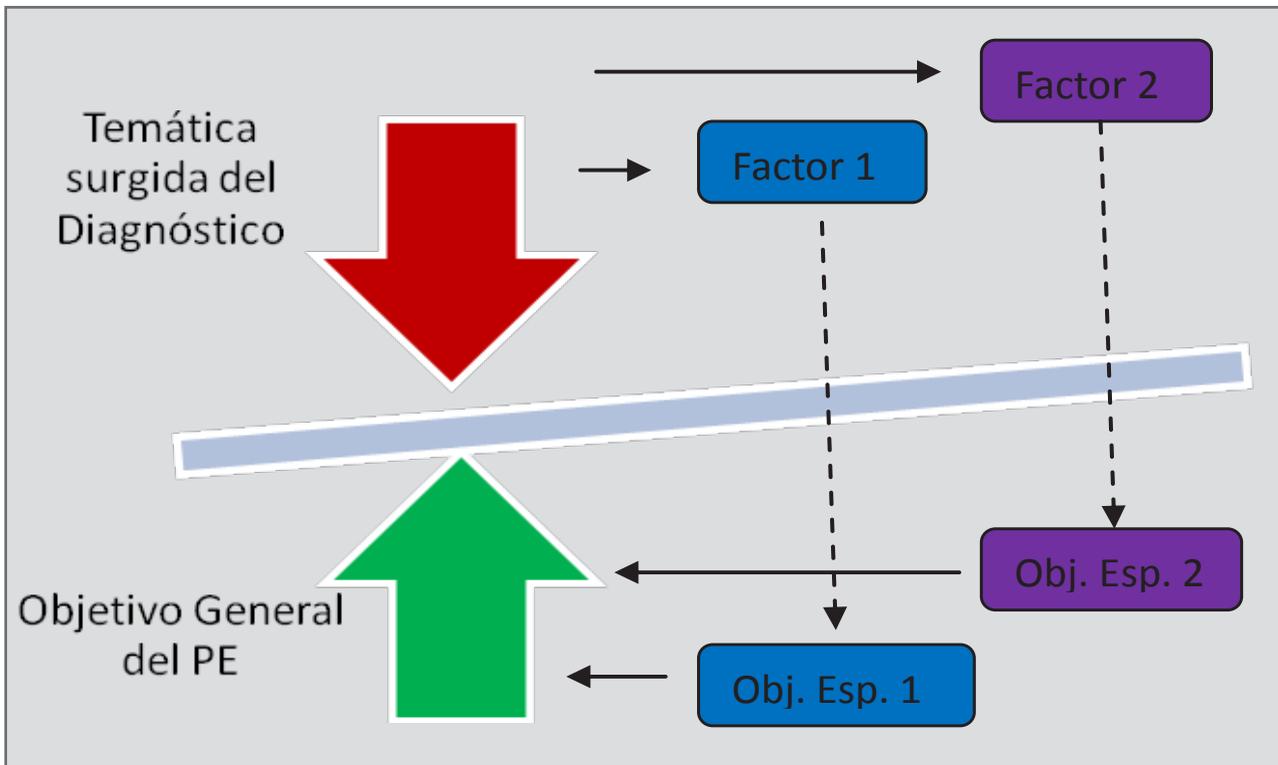
Tema central (problema/demanda)-----Objetivo General del PE

La misma relación funcional se establece entre los objetivos específicos del PE y los factores asociados a la temática central surgida del diagnóstico. Por lo tanto, el PE tendrá tantos objetivos específicos como factores causales hayan sido asociados en el diagnóstico con él o los problemas que serán trabajados.

Factor causal 1-----Objetivo Específico 1

Factor causal 2-----Objetivo Específico 2

Factor causal n-----Objetivo Específico n



Veamos la relación entre componentes a través de un ejemplo

Aportes del diagnóstico:

Surge como relevante: *“baja motivación de los niños hacia la propuesta educativa”*

Entre los factores asociados al problema se identifican:

1. *Escasa presencia de actividades lúdicas integradas al aula.*
2. *Ausencia de recursos didácticos apropiados para cada nivel.*

Estructura del PE:

Objetivo General: *“Incentivar la motivación de los niños hacia la propuesta educativa”.*

Objetivo Específico 1: *“Integrar y consolidar estrategias lúdicas en las propuestas de aula del equipo docente”*

Objetivo Específico 2: *“Actualizar los recursos didácticos disponibles para cada nivel”.*

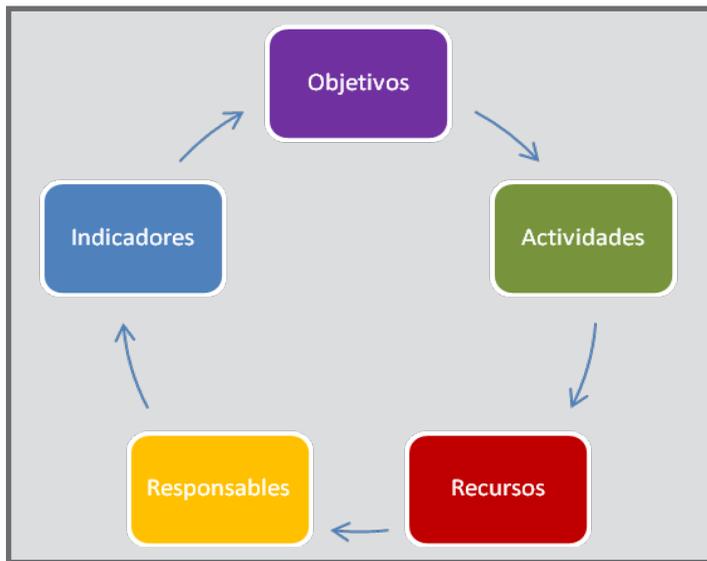
Esta relación funcional entre aspectos del diagnóstico y aspectos del PE representan una suerte de “polea de trasmisión” entre lo que se identifica como tema a trabajar, la propuesta de trabajo y la realidad en la que espera impactar.

Este criterio de relación entre aspectos asociados al diagnóstico y otros definidos en la formulación del PE, permiten “calibrar la herramienta” proyecto para atender y superar uno o más temas que surgen como foco de interés o de preocupación a partir del diagnóstico.

La formulación del PE también debe integrar otros elementos que forman parte del denominado *plan de trabajo*. A continuación compartimos una breve definición de sus principales componentes (Vázquez, 2012):¹⁴

Objetivos: enunciados que encuadran el PE y ofician de referente de las actividades proyectadas.

Actividades: conjunto de acciones asociadas a cada objetivo específico y que los hacen operativos.



¹⁴ Vázquez, MI (2012) Gestión por proyectos. En: Diagnóstico institucional y gestión por proyectos. Guía de Aprendizaje. Módulo 2. Montevideo: Universidad ORT Uruguay

Recursos: Insumos previstos como necesarios para la puesta en marcha de las actividades del PE.

Responsables: personas del centro que quedan a cargo de una o más actividades previstas en el PE.

Indicadores de avance y de logro: patrones de referencia que permiten definir la evolución y los alcances de los hechos o situaciones impulsados en el marco del PE.

Los indicadores de avance y los de logro (metas) son “señales” que permiten hacer el seguimiento del PE. Para definir el o los sistemas de seguimiento del proyecto proponemos manejar la misma lógica que para diseñar el PE.

Si el centro no cuenta con experiencia en la implementación de sistemas de seguimiento, es aconsejable diseñar un sistema sencillo, que focalice el monitoreo en aquellos aspectos más representativos de los logros que se propone el PE. En otros casos, en los que ya se cuente con experiencia en este tipo de procesos, las propuestas de seguimiento podrán abarcar cada una de las actividades integradas al PE.

Es importante tener en cuenta que los procesos de registro, análisis de datos y manejo de la información obtenida, forma parte de los sistemas de seguimiento del PE y por lo tanto habrá que destinar tiempos y recursos para estas acciones en la planificación general del centro.

Así como se identificó la necesidad de que se establezca una relación funcional entre temáticas surgidas del diagnóstico y los objetivos del proyecto, también debe cuidarse la relación que debe darse entre indicadores de avance (utilizados durante la implementación del proyecto), y los de logro o metas (asociados con su finalización y logros).

Uno de los objetivos específicos del PE establece *“Incorporar pizarras digitales en todas las aulas del centro”*.

Se aspira que las 12 aulas con las que cuenta el centro, cuenten con este recurso al finalizar el PE.

En este caso, el sistema de seguimiento de este objetivo irá chequeando cuál es el número de aulas que ya cuentan con este recurso a medida que el proyecto avanza.

Por lo tanto:

Indicador de logro (o meta): doce aulas con pizarra digital ya instalada

Indicador de avance: número de aulas con pizarra digital ya instalada

Veamos estas relaciones funcionales a través de un ejemplo:

La estructura metodológica del PE también debe incorporar la definición de un cronograma (o diagrama Gantt) que permita visualizar cada actividad en relación a una línea de tiempo. Este recurso es de enorme relevancia para la gestión, ya que permite identificar el grado de concentración de tareas que están siendo proyectadas a lo largo del año, y su mayor o menor coincidencia con momentos considerados “críticos” (armado de las fichas de cada alumno, actividades previstas con las familias, entrega de evaluaciones, etc.).

¿Cómo pasar de los datos a conocimiento colectivo?

Los sistemas de evaluación y seguimiento son la brújula del PE y del centro. A través de ellos, los responsables de la gestión pueden conocer cómo van avanzando y qué cambios viene generando el proyecto que está siendo implementado.



Estos sistemas van generando una serie de datos a partir de los diferentes relevamientos que se realicen (encuestas de opinión, registros documentales, observaciones realizadas, grupos de discusión, etc.).

Los datos recabados a partir de las evaluaciones del PE contienen poco valor en si mismos. Para que resulten un aporte estratégico es necesario transformarlos en información oportuna, lo cual no sucede de forma "automática" sino que requiere de acciones específicas para lograrlo

Las dinámicas habituales del centro asociadas a la evaluación de proyectos, en general, presentan dificultades para transformar los datos recabados en información útil. Además de la falta habitual de tiempo para llevar

adelante estos procesos, las prácticas institucionales están impregnadas de ciertos "vicios de funcionamiento" que pueden condicionar lo que vemos, lo que registramos y lo que jerarquizamos como importante.

¿Qué se ve y qué se jerarquiza?

Mirar una misma situación, no asegura que todos veamos lo mismo. Cada quien realiza su propia “construcción de sentido” otorgando una valoración y significado propio a lo observado. Algunos autores plantean que en las organizaciones es habitual que la mirada que predomina sea la de la autoridad, si bien esta no siempre es representativa de lo que “ve” e “interpreta” el colectivo del centro. Este fenómeno, que suele pasar desapercibido, lleva a que muchas veces se generen desencuentros entre lo que es entendido como importante por los jefes y lo que es considerado importante por otros actores del centro (docentes, estudiantes, personal administrativo, los padres, etc). Este fenómeno suele replicarse en la definición del PE. La única manera de superar este “desencuentro de subjetividades” es teniendo en cuenta las distintas perspectivas, y logrando acuerdos de base que permitan legitimar lo que se proyecta hacer de forma colectiva (Rodríguez, 2002¹⁵ ; Weick, 2009¹⁶ ; entre otros).

¿Qué se registra?

En educación no tenemos costumbre de realizar registros sistemáticos sobre nuestras prácticas colectivas, como es el caso de las que se desarrollan en el marco de un PE. Las observaciones,

15 Rodríguez, D (2002) Diagnóstico Organizacional. Chile: Universidad Católica de Chile

16 Weick, K (2009) Making Sense of the Organization. Vol II. UK: John Wiley Publication

revisiones y toma de decisiones tienden a mantenerse a nivel del discurso y sin registros que en general las avalen, pasando a formar parte del bagaje anecdótico de la cultura del centro. *“Aquí esto lo hacemos de tal manera”,* o *“ en este centro tenemos costumbre de darle especial importancia a tal cosa”* son afirmaciones habituales de escuchar. No siempre es posible identificar registros que oficien de “memoria colectiva” de lo realizado por el centro durante un cierto período. Es más, en ocasiones se identifican documentos “para poder mostrar” a las autoridades o al visitante, que suelen no tener ningún valor para la institución, representando un requisito formal con el cual cumplir (Rodríguez Romero, 2003¹⁷; Guarro, 2005¹⁸; entre otros).

¿Qué se percibe como totalidad?

Esta ausencia de registros sistematizados, sumado al hecho de que cada persona trabaja desde el “cubículo” asignado por el organigrama, lleva a que las visiones tiendan a ser parciales y con sesgos asociados al rol o espacio desde el cual se desarrolla la tarea cotidiana. Es poco habitual que todo el personal de un mismo centro conozca y entienda el PE que se viene desarrollando en la institución. Habitualmente, es la dirección la que conoce y le otorga sentido al PE, y en general es también el equipo directivo quien lo elabora. Desde el colectivo institucional no surge la necesidad de generar

17 Rodríguez Romero, M (2003) *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal

18 Guarro, A (2005) *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide

información sobre todo lo que se viene realizando en el centro, dado que cada quien sigue asociando sus intereses a su tarea y al espacio de responsabilidad de su desempeño. Resulta sumamente difícil generar sinergias de todo el colectivo institucional en estos escenarios con mecanismos de registro integrales poco desarrollados y que, además, cuentan con escasa demanda por parte de los propios integrantes del equipo (Duch, 2004¹⁹; Schvarstein, 2007²⁰; entre otros).

¿Cómo se pasa del dato a la información?

Pasar del dato a la información requiere llevar adelante un proceso de cualificación de los registros, tanto en los criterios para su relevamiento, como en los procesos para su análisis. Para lograr ese cambio en las lógicas de utilización y sentido que pueden tener estos insumos, se requiere de criterios y estrategias de análisis que permitan generar categorías para agrupar datos y otorgarles un sentido, más allá de lo específico de cada aporte. Para ello parece relevante tener en cuenta (Boisvert, 2004²¹; Vázquez, 2010²²; entre otros):

- la pertinencia de los instrumentos con los que se relevan los datos
- la definición de criterios que organicen luego el proceso de análisis

19 Duch, L (2004) Estaciones del laberinto. España: Herder

20 Schvarstein, L (2007) Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas. Buenos Aires: Paidós

21 Boisvert, J (2004) La formación del pensamiento crítico. México: Fondo de Cultura Económica

22 Vázquez, MI (2010) La autoevaluación institucional como práctica de autoformación. Ponencia. En: Congreso Internacional EDO, Nuevas Estrategias formativas para las Organizaciones. Barcelona: UAB

- el manejo de los plazos entre la obtención de los datos y su análisis (procurando que no se extiendan tanto que pierdan vigencia)
- las estrategias utilizadas para dejar registros claros y accesibles.

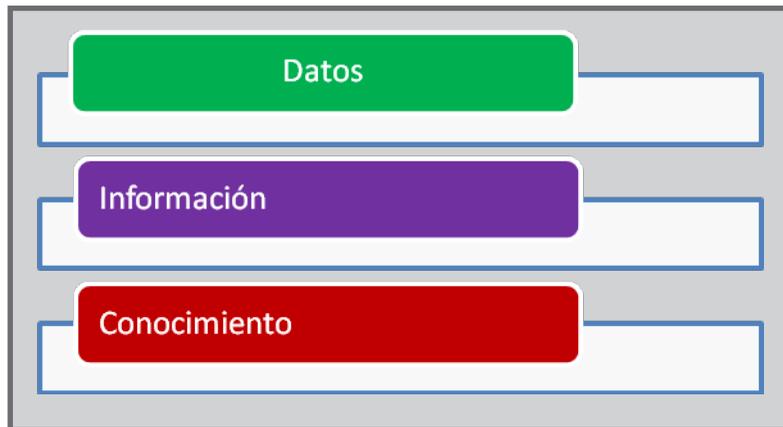
¿Cómo pasar de la información al conocimiento colectivo?

Para completar el proceso que permita pasar de la información al conocimiento colectivo se requieren concretar al menos dos pasos: (i) haber transformado los datos relevados en información clara y comunicable y (ii) generar espacios colectivos para poder reflexionar con el equipo institucional sobre los aportes que surgen desde la información generada.

Con los aportes surgidos a partir de los procesos de seguimiento, es posible promover algunas preguntas para trabajar colectivamente, que permitan relacionar la información adquirida con las propias acciones que viene desarrollando el centro.

Así por ejemplo: *¿qué acciones deberíamos revisar?; ¿cuáles son las alternativas posibles?; ¿por dónde empezar?; ¿en qué medida estas decisiones afectan o modifican las prácticas individuales y colectivas?.* La consolidación de este tipo de procesos es lo que permite generar aprendizaje organizacional y una mayor reflexión crítica sobre las propias prácticas colectivas (Vázquez/Gairin, 2014²³; entre otros).

²³ Vazquez, MI / Gairín, J (2014) Institutional self-evaluation and change in educational centres. En: International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice. Vol. 17. N° 3. USA: Texas State University



Pensando desde la práctica



En este apartado nos proponemos repasar los tres puntos trabajados hasta este momento (utilidad de la herramienta; estructura básica del PE; procesos de los datos al conocimiento colectivo), intentando retomar algunos “problemas recurrentes” que suelen aparecer en la práctica, proponiendo algunas “posibles soluciones” como alternativas para su superación.

1. En cuanto a la utilidad de la herramienta:

1.1. Problema recurrente: Confundir el Proyecto Institucional con el Proyecto Educativo (PE).

Posible solución: Si bien existen diferentes bibliografías que le asignan denominaciones distintas a los proyectos, en este caso proponemos denominar como “Proyecto Institucional” a aquel que define la identidad del centro, su misión, valores y principios, etc. El “Proyecto Educativo” es más específico y se inserta en el Institucional a un nivel mucho más operativo, haciendo foco en temáticas que pueden variar de un año al otro.

1.2. Problema recurrente: Utilizar un PE elaborado por otra institución que no logra buenos resultados en nuestro centro.

Posible solución: Elaborar un PE específico para el centro, aunque su estructura inicial sea menos ambiciosa que el que tomábamos como modelo. Es importante ir desarrollando competencias y habilidades para el trabajo con este tipo de herramientas de gestión.

1.3. Problema recurrente: Que el PE haya sido elaborado por la dirección del centro sin ninguna participación del colectivo institucional, lo cual puede incidir luego en los niveles de participación e implicancia alcanzados.

Posible solución: Trabajar el armado de la propuesta con el equipo del centro. Si bien las decisiones finales quedan en la órbita del equipo directivo, no resulta lógico esperar compromiso del colectivo en la implementación de una propuesta de centro, cuando esta no fue compartida ni discutida durante su elaboración y ajuste.

2. En cuanto a la estructura básica el PE:

2.1. Problema recurrente: que el PE no considere para su diseño aspectos que fueron identificados como "relevantes", "preocupantes" o "de interés" durante el diagnóstico.

Posible solución: asociar la definición del o de los objetivos generales del proyecto con el o los temas jerarquizados a partir del diagnóstico.

2.2. Problema recurrente: que los objetivos específicos definidos en el proyecto no guarden relación con los factores que podrían estar generando la situación o el fenómeno sobre el cual se pretende incidir.

Posible solución: Cuidar que la formulación de los objetivos específicos guarden coherencia funcional con los factores asociados al fenómeno que se pretende transformar a partir del PE.

2.3. Problema recurrente: que los indicadores seleccionados para realizar el seguimiento del PE no guarden ninguna relación con las metas fijadas.

Posible solución: procurar que exista relación funcional entre los indicadores de avance que se definan para el seguimiento y los indicadores de logro o metas que se hayan establecido en el PE.

3. En cuanto a los procesos que van de los datos al conocimiento colectivo:

3.1. Problema recurrente: Es habitual que todas las instituciones manejen muchos datos. Luego, solo algunas generan información oportuna a partir de ellos y son pocas las que trabajan esa información para promover conocimiento colectivo.

Posible solución: Es importante que se logre visualizar la importancia del circuito entre “relevamiento de datos-generación de información-promoción de conocimiento”, como paso previo y fundamental para intentar luego consolidarlo.

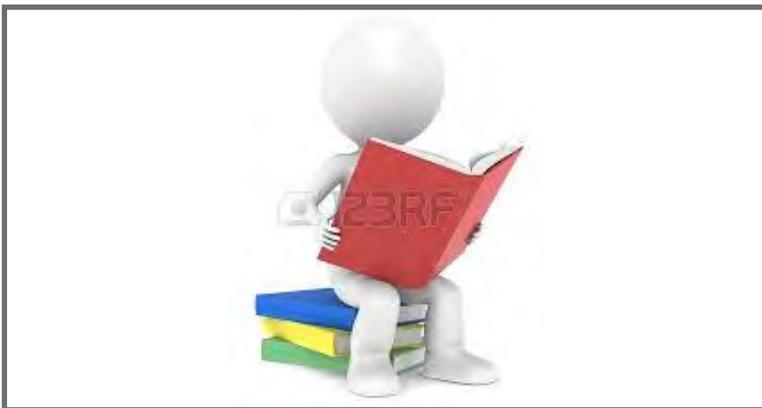
3.2. Problema recurrente: Que los datos queden archivados en una carpeta sin ser trabajados y, por lo tanto, con escaso valor en sí mismos.

Posible solución: Trabajar esos datos identificando posibles criterios organizadores que permitan su agrupamiento, agregando sentido en lo que aportan y facilitando la comprensión de fenómenos o situaciones concretas de escenario institucional.

3.3. Problema recurrente: Que la información solo circule a nivel de las autoridades sin ser compartida con el resto del personal del centro.

Posible solución: Si bien es cierto que no toda la información que circula en el centro tiene que ser socializada, también es verdad que aquella información asociada con las tareas colectivas, como las del PE, pueda circular entre todos los implicados con el propósito de promover su análisis y generar reflexión desde las propias prácticas.

Para saber más



En este apartado se comparten algunas lecturas complementarias sobre los temas que se han venido trabajando, como alternativas accesibles para seguir profundizando en la reflexión y en la consolidación de saberes.

¡Buena lectura!

Bolívar, A (2006) Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. Disponible en: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_institucional_bolivar.pdf (Consultado en nov/2014)

Romero, C (2003) El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol 1. N° 1. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.pdf> (Consultado en nov/2014)

Rué, J (2001) Autoevaluación institucional: Propósitos, agentes y metodologías. Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/autoev.pdf (Consultado en nov/2014)

Figueroa, G (2005) La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural. Chile. Disponible en: http://eprints.rclis.org/6761/1/serie_7.pdf (Consultado en nov/2014)

Vázquez, MI (2013) La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. En: Revista Educar. Vol 22. N° 42. Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5294/5291> (Consultado en nov/2014)

Docente del Módulo:

**Dra. María Inés Vázquez
Universidad ORT Uruguay**

