

HOJA DE ESTILO PARA SIMPOSIOS

Temática de la aportación: Marque con una X la temática de la aportación que realiza.

	Aprendizaje y desarrollo profesional en la Sociedad 5.0
	Gobernanza de Instituciones en la Sociedad 5.0
	Herramientas y habilidades digitales en las Organizaciones
	Inteligencia artificial generativa: un aliado ante la transformación
	Convergencia entre la organización formal e informal en las Organizaciones
	Convergencia entre el mundo físico y el digital en las Organizaciones
X	Liderazgos necesarios para la transformación
	Gestión del cambio y autonomía: personal y organizacional
	Ética y responsabilidad digital
	Experiencias transformadoras: Robótica educativa, Robots sociales, Realidad Virtual, Realidad aumentada, Simulaciones, Herramientas digitales para el STEAM,...

LIDERAZGOS Y CONTEXTOS: PROMOTORES E INHIBIDORES DE LA TRANSFORMACIÓN

María Inés Vázquez Clavera (Coord.)
Instituto Universitario Elbio Fernández
Micaela de Armas Bertossi
Universidad Autónoma de Barcelona
Maximiliano Zito Iglesias
Universidad Católica del Uruguay

Patricia Boragno Balletto
Woodlands School
Eliana Díaz Bruschi
Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes
Fernanda Argenta Bruzzone
Colegio Latinoamericano

Equipo de investigación PROGES / Uruguay

Resumen

Este trabajo integra cuatro aportaciones que se desarrollan en instituciones educativas de Uruguay, que tienen como denominador común, el hacer foco en procesos de cambio, desde situaciones muy diferentes, tanto por el propósito del cambio, como por las condiciones del contexto en el que se producen.

Se toma como referencia uno de los objetivos del Congreso, el de “*Compartir e impulsar el rol clave de las personas en el desarrollo de las organizaciones y de la sociedad, haciendo compatibles los desarrollos personal, profesional, institucional y social*”.

En tal sentido, los diferentes casos caracterizan el liderazgo que orienta y promueve las dinámicas puestas en marcha, tomando como línea de trabajo *los liderazgos necesarios para la transformación*.

Cada aporte busca poner en evidencia posibles factores que dinamizan e inhiben los avances del cambio, así como otros dispositivos que podrían estar dando sustento (o no) a estos procesos, como los de autoevaluación y autorregulación.

Dos de los casos refieren al nivel de educación media, un tercero aporta desde un cambio organizacional que involucra todos los niveles de educación básica y el cuarto caso refiere a una institución de educación superior. Cada situación presenta innovaciones en distintas fases de desarrollo; desde procesos incipientes hasta otro que lleva ya una década.

Las distintas presentaciones siguen pautas comunes que permiten realizar algunas lecturas integradoras, más allá de las particularidades de cada contexto e innovación. Es así que todos inician con una descripción del caso, hacen luego foco en el proceso innovador en estudio, identifican posibles aspectos promotores e inhibidores que se desprenden del análisis, así como los apoyos que se visualizan en cada contexto.

Cada caso también integra una descripción del perfil de liderazgo que orienta el proceso de cambio en estudio, lo cual aporta elementos clave para comprender las dinámicas que aparecen en cada uno de los escenarios educativos en estudio.

INTRODUCCIÓN

Dra. María Inés Vázquez Clavera
Instituto Universitario Elbio Fernández
Equipo PROGES/Uruguay

1.1. El liderazgo como factor clave

Contamos con amplia bibliografía que destaca la importancia del liderazgo como factor clave y dinamizador de los cambios a nivel organizacional (Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Fullan, 2020; Castañeda, 2023, entre otros). Son procesos que se caracterizan por su alta complejidad, por lo que requieren de acompañamientos y orientaciones que marquen el rumbo a seguir. También identifican la necesidad de contar con dispositivos y estrategias que aporten organicidad operativa a las diferentes actividades asociadas, que son puestas en marcha.

Hace casi dos décadas, Bolívar (2008) ya planteaba la necesidad de “romper con la tradicional estructura ‘celular’ del trabajo docente”, imaginando los escenarios educativos desde una “perspectiva ecológica”, respaldada por el apoyo activo del liderazgo.

En la misma época y desde otra perspectiva, Fullan (2007) ponía el énfasis en la importancia de considerar también al contexto, atendiendo al “conjunto de condiciones internas y externas” que afectan los procesos de cambio en un cierto escenario, favoreciéndolos o dificultándolos.

A pesar del tiempo transcurrido, y considerando además los significativos avances en el desarrollo de la Inteligencia Artificial, consideramos estar aún ante importantes desafíos, que promuevan el desarrollo profesional e institucional desde la díada *liderazgo-contexto*, como componentes que condicionan fuertemente los procesos de innovación y cambio que demandan los tiempos actuales.

1.2. Personas e institución: procesos de autoevaluación y autorregulación

Los procesos de autoevaluación institucional han sido pensados como valiosos recursos para orientar los escenarios educativos en proceso de cambio (Moreno, 2011). Identificar fortalezas y debilidades; establecer espacios para el intercambio y análisis de los registros sistematizados; aportar perspectivas y tomar decisiones en torno a los aspectos relevados, forman parte de las dinámicas de la autoevaluación. Son dispositivos que suelen oficiar de pilar y referente de gestión durante la implementación de la innovación o cambio.

Por su parte, los mecanismos de autorregulación (Figuerola y Jiménez, 2023) representan dispositivos que colaboran ante los cambios de los entornos internos y externos, equilibrando las contingencias del ambiente, consolidando a nivel colectivo hábitos estratégicos que permiten adaptar las respuestas a las diferentes situaciones, así como potenciar la planificación a mediano y largo plazo, sin perder de vista los objetivos del cambio.

Son dispositivos que también permiten revisar los ajustes que puede requerir el rol o la función que cada integrante del centro desempeña, en función de los requerimientos que presente el o los procesos de cambio que están siendo promovidos desde el centro (Segovia, 2010).

La presencia de liderazgos potentes, así como las decisiones metodológicas oportunas que permitan triangular datos para contrastar visiones, son considerados recursos valiosos y necesarios de ser promovidos. Definir circuitos de autoevaluación y autorregulación apoyados ahora con nuevos desarrollos tecnológicos, sustentan y potencian las dinámicas de transformación de escenarios educativos concretos.

Este trabajo integra cuatro aportaciones que se desarrollan en instituciones educativas de Uruguay, que tienen como denominador común, el hacer foco en procesos de cambio, desde escenarios muy diferentes, tanto en el propósito del cambio, como en las condiciones del contexto en el que se producen.

Todos los casos inician con una descripción general, haciendo foco luego en el proceso innovador en análisis; identificando posibles aspectos promotores e inhibidores que se desprenden del estudio, así como los apoyos que se visualizan en cada contexto. También se integra una descripción del perfil de liderazgo que orienta el proceso de cambio en estudio, brindando elementos que facilitan la comprensión de las dinámicas que aparecen en cada escenario educativo.

El caso 1 aborda el análisis del nivel secundario de una institución privada bilingüe, haciendo foco en el cambio de liderazgo durante el proceso en estudio. Identifica el impacto que generan en las dinámicas institucionales estas variaciones, definiendo aspectos promotores y otros obstaculizadores de las dinámicas puestas en marcha.

El caso 2 focaliza en la implementación de un proyecto iniciado en 2021 que pretende fortalecer la propuesta deportiva de una institución privada de Montevideo. La aportación analiza las distintas fases del proceso de mejora, identificando factores favorecedores y otros inhibidores en la consolidación de los objetivos planteados.

El caso 3 analiza un cambio producido en la malla curricular de una carrera de grado en un instituto universitario privado. Este cambio generado en 2022, tiene como cometido fortalecer y articular el área de gestión y proyectos de la propuesta formativa. Esta aportación identifica aspectos promotores y otros inhibidores del cambio, definiendo algunas resistencias que impactan en las dinámicas del cambio.

El caso 4 estudia un proceso de cambio que fue iniciado hace una década, en un centro educativo privado cuya oferta integra los diferentes niveles educativos, haciendo foco en la mejora de los procesos de formación de los equipos docentes de la institución. Desde el análisis, se jerarquiza la importancia del liderazgo académico como referencia para fortalecer los espacios de coordinación, generar confianza y definir instrumentos para el acompañamiento de los colectivos institucionales implicados.

DESAFÍOS DE LA TRANSFORMACIÓN DESDE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Mag. Micaela Belén de Armas Bertossi

Mag. Maximiliano Zito Iglesias

Equipo PROGES/Uruguay

2.1 Presentación del caso

El presente caso fue abordado en un centro privado de educación secundaria bilingüe, ubicado en la ciudad de Montevideo. En el año 2022 el centro comenzó la inducción de un marco curricular internacional (MCI)¹ en el último grado de primaria y en los primeros cuatro de secundaria. Esta implementación presentó múltiples desafíos tanto para el Equipo de Liderazgo Pedagógico (ELP), cómo también para el personal docente, los estudiantes y las familias.

Desde 2021 hasta 2024 algunas de las transformaciones desde el área de gestión se vincularon con la búsqueda de adaptaciones al MCI y la reestructuración del trabajo en un escenario institucional signado por dinámicas que generaban ciertos niveles de incertidumbre. Para llevar adelante este estudio se recurrió a una metodología de corte cualitativo, el cual consistió en tres entrevistas semiestructuradas dónde los criterios de selección fueron integrantes pertenecientes al ELP. Se buscó identificar los factores promotores e inhibidores de los procesos de cambio, desde los dispositivos de autorregulación, comunidades de aprendizaje, y autoevaluación integral.

2.2 Haciendo foco en el proceso innovador

El proceso de transformación transitó dos fases. La primera fue caracterizada como proceso de gestación. La segunda, como proceso de implementación.

2.2.1 Etapa de Gestación

Según Vázquez (2013), aquí se marca el comienzo del proceso de transformación, donde se definen y acuerdan las propuestas de innovación: se dialoga y se llega a acuerdos con todas las partes involucradas para estructurar la iniciativa.

En el presente caso, la etapa ocurrió a fines del año 2021 y durante el 2022. Allí se contrató a una coordinadora para que lidere las transformaciones, se diseñó un plan de acción, se designaron roles a través del equipo responsable, y se acordaron plazos para llevar adelante las actividades previstas.

2.2.2 Etapa de Implementación

El período de implementación requiere sistemas de seguimiento que faciliten el monitoreo de avances, dificultades, y resolución, en dónde el personal de gestión debe centrarse en ofrecer apoyo ante los posibles desafíos (Vázquez, 2013). Transcurrió entre los años 2023 y 2024, período en el que se comenzó a aplicar el marco curricular en el centro. Se presentaron desafíos asociados al cambio simultáneo de acciones, como la rotación de docentes, y el ajuste de algunos roles, perfiles y responsabilidades. A su vez, en 2024 también se generó un cambio de dirección en la dirección del sector.

¹ Marco curricular diseñado por una organización internacional para estudiantes de entre 11 y 16 años. Es una propuesta con énfasis multidisciplinario e indagatorio, en foco de la vivencialidad de los aprendizajes desde un rol estudiantil activo.

2.3 Perfil del liderazgo

Desde el período de gestación, el liderazgo se apoyó en la formación continua y el acompañamiento en los procesos de cambio, ya que *"casi todos los que estamos en el equipo hicimos el curso inicial (...) Entonces nos permitió acompañar en esa primera etapa"* (E2, p.9). Sin embargo, durante dicha etapa de gestación, se visualizó que el liderazgo se centró en la ejecución de tareas concretas, pero con baja percepción de reconocimiento de logros y respaldo por parte del ELP, poniendo en manifiesto la importancia de un liderazgo que fomente confianza en el equipo: *"Era como 'hay que hacer esto, esto, esto' y todos atrás de eso, pero no había como un espacio de alguien que te esté diciendo 'che, está bien lo que estás haciendo'"* (E3, p.16). *"Se hacía como mucho hincapié en lo que faltaba y no tanto en lo que estaba"* (E3, p.16).

En 2024, año distinguido por el cambio de dirección, el perfil del liderazgo se caracterizó por la importancia atribuida a la comunicación y la capacidad de adaptación al cambio: *"Lo que fue fundamental fue integrar espacios de comunicación, espacios para derivar dudas"* (E3, p.15). También se destacó la importancia de la comunicación abierta y la escucha activa *"esa es una fortaleza desde la dirección (...) escuchar, considerar, tener en cuenta, preguntar"* (E2, p.8). Se señala que *"la comunicación va por múltiples canales"* (E1, p1). También se identificó con el trabajo interdisciplinario y colaborativo, promoviendo la cooperación entre áreas, como la colaboración entre docentes *"Muchas veces vemos al profe de inglés asesorando al profe de geografía o al de informática ayudando con cosas tecnológicas"* (E2, p.9).

Asimismo, el liderazgo valoró el rol de las emociones en los procesos de cambio, destacando que *"los procesos de cambio son humanos"* (E1, p5) y que la tecnología, como la IA, es útil, pero no puede reemplazar el factor humano en estos procesos.

Uno de los desafíos del perfil de liderazgo se visualizó en las instancias de sistematización de la coordinación a la interna del ELP, reflejado en la ausencia de reuniones regulares durante el período 2024: *"Eso me parece que es algo que falta (...) que es una clave que falta para este pienso (...) Por ejemplo, en la reunión ahora de coordinación, hasta que llegamos habitualmente no sabemos de qué se va a trabajar"* (E2, p.10-11).

2.4 Distribución de roles

Se destacó la posibilidad de mejorar claridad en los roles del personal no docente durante la etapa de gestación, lo que generó incertidumbre y desafíos: *"no estaban bien delimitados los roles que ocupábamos los que no somos docentes"* (E3, p.15). Esto resaltó la necesidad de un liderazgo inclusivo que adapte la distribución de roles a medida que avanza el proceso de transformación.

En el 2024, el equipo se percibió con articulación y atribuciones distribuidas con claridad *"Hay una delimitación de los roles, de las funciones que cada rol tiene. (...) Dentro de esa descripción de cargo también las vamos ajustando a las necesidades del centro"* (E1, p.1).

Los actores reconocieron el centralismo de la dirección y coordinación en las labores del equipo: *"son ellos los que van viendo a quién derivan las siguientes acciones (...) hay cuestiones que: 'pasó tal cosa' o '¿cómo hago tal cosa?' que están ya instaladas. Y otras, (...) las asignan a quien consideran que es más pertinente"* (E2, p.8).

Continuando con el rol de dirección, ante las estrategias y distribuciones de roles en el centro: *"Ahí en realidad la que lo delimita es la Dirección. Tenemos un equipo actualmente muy aceptado, que cada uno sabe qué le corresponde"* (E3, p.14) lo que indicó un equilibrio entre liderazgo y la autonomía basada en la experiencia del equipo.

2.5 Factores promotores e inhibidores

En la siguiente tabla, se presentarán los factores promotores e inhibidores identificados durante el relevamiento. Surgen de la percepción de los actores entrevistados ante el proceso de transformación.

Tabla 1. Factores promotores e inhibidores identificados

PROMOTORES	INHIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> - Las comunicaciones: vías y espacios. - La reestructuración del ELP: Coordinación del MCI como cargo específico en quien volcar dudas. - Reestructuración de tiempos de coordinación docente: de una vez al mes a una vez por semana. - Permeabilidad del ELP para poner aspectos en consideración con el colectivo docente. El ejemplo más claro fueron las políticas.² - Formación específica en el marco curricular brindada por la institución: <ul style="list-style-type: none"> - casi todos los que miembros del ELP hicieron el curso aquel inicial en el 2022. Eso permitió estar adelantados ante los intensos sucesos de los cambios venideros. 	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo: plazos cortos para generar toda una infraestructura a nivel de lo administrativo. - Falta de acompañamiento emocional en la etapa de gestación. - Resistencias por parte del colectivo docente al proceso, durante el año pasado. - Resistencias de los estudiantes, que aún no se acostumbran al nuevo marco curricular.

2.6 Identificando apoyos

2.6.1 Autorrevisión

Se destacó la capacidad de analizar entornos propios y cercanos a través de reflexiones sobre la necesidad de detenerse a evaluar durante el año, y la importancia de sistematizar las prácticas reflexivas: *“La vorágine del año te va llevando a que de repente te pones a pensar lo que fue el año en diciembre o en febrero y pasó todo un año”* (E3, p.15). *“Creo que la práctica de la reflexión la tenemos sistematizada pero que quede por escrito, que quede protocolizado, eso sí falta”* (E1, p.4).

También se visualizó la promoción de la comunicación abierta: *“Tener canales de comunicación fluidos y permanentes en el equipo es fundamental para poder hacer esta transición”* (E1, p.2), resaltando a los canales diversos como facilitadores para abordar problemas en tiempo real. Sin embargo, también se identificó un potencial de mejora en las estrategias: *“creo que lo que nos está faltando es “aceitar” un poco el mecanismo de comunicación”* (E2, p.7).

Otro aspecto reconocido fue la promoción de intercambios y negociación. *“Muchas veces vemos a [nombre de docente de inglés] asesorando al profe de geografía (...) o de informática que ayuda con las cosas tecnológicas”* (E2, p.9).

Se visualizó un compromiso a partir de acuerdos en pos del funcionamiento institucional: *“la flexibilidad posible para poder dentro de nuestro propio rol también ir tomando cosas del algún otro si eso implica ayudar a que la organización del centro”* (E1, p.1).

Se observaron procesos de resolución de problemas donde la reflexión sobre la gestión de resistencias destaca la importancia de los acuerdos colaborativos: *“En este proceso de cambio*

² Documentos institucionales generados para este proceso de transformación, abarcando la inducción de estudiantes al centro, la inclusión y la accesibilidad, la enseñanza de lenguas y la probidad académica.

existen las resistencias y tener la libertad de poder expresarlas para someterlas a discusión y a debates cómo formas para que nos lleven hacia un lugar más cómodo de trabajo" (E1, p.2).

2.6.2 Comunidades de aprendizaje

Se consideró relevante la aparición del diálogo colaborativo entre docentes: *"la reunión de planificación colaborativa de frecuencia semanal fue un buen recurso"* (E1, p.2). Este enfoque facilitó la interacción entre docentes de distintas áreas. Estos intercambios reforzaron el trabajo interdisciplinario, y fortalecieron las redes de comunicación necesarias para enfrentar los desafíos pedagógicos.

Otro aspecto esencial fue la necesidad de altos niveles de confianza entre los integrantes: *"Tener la libertad de poder expresar resistencias para poder someterlas a discusión y debates como formas para que nos lleven hacia un lugar más cómodo de trabajo"* (E1, p.2). Además, la confianza permitió que los roles estén definidos de manera implícita y funcional, favoreciendo la autonomía: *"Cada uno sabe qué le corresponde, independientemente de que compartiámos de otro lugar y no con ella como directora, es como que no va haciendo falta que alguien delimite"* (E3, p.14).

Además, se visualizó la disposición para aprender, ya que existió apertura a adquirir habilidades y conocimientos: *"Yo creo que voy aprendiendo lo que voy necesitando, es como una cuestión así, algo que necesito me meto y trato"* (E2, p.12). Sin embargo, las barreras de tiempo influyeron en la reflexividad: *"Creo que la práctica de la reflexión la tenemos sistematizada pero que quede por escrito, que quede protocolizado, eso sí falta"* (E1, p.4).

También se identificó la carencia en la ampliación de una mirada por fuera de las fronteras disciplinarias: *"Se centró mucho en el [marco curricular] porque se requería, y bueno, cuando centras la atención mucho en un lado la sacás de otro"* (E3, p.16). Aquí se evidenció cómo el foco en una prioridad institucional puede disminuir la atención a otras áreas importantes. En adición, también surgieron desafíos relacionados con la fluidez de la comunicación en el equipo, especialmente tras un cambio en las dinámicas organizativas: *"este año eso cambió y la comunicación es a mi criterio un poquito menos fluida"* (E2, p.7).

1.6.3 Autoevaluación integral

Se observaron tendencias asociadas al enfoque del proceso/situación como un todo: *"Creo que se hace un análisis reflexivo de las prácticas laborales y cómo seguir mejorando"* (E1, p.3). Se enfatizó que *"fue fundamental integrar espacios de comunicación"* (E3, p.15) indicando que la interacción entre los actores fortaleció el proceso evaluativo.

Otro aspecto clave de la autoevaluación fue la capacidad de liderazgo asociada al proceso/situación. En este sentido, se menciona que, *"la creación de las políticas permite ir visualizando un lenguaje común dentro de la institución"* (E1, p.2) subrayando las normativas como forma de estructuración de las actividades y fomentando la coherencia entre los distintos actores de la comunidad educativa. Sin embargo, se encontraron desafíos en cuanto a la sistematización, ya que *"quizás lo que nos falta es la sistematización de algunas cosas"* (E1, p.4).

Se señaló la ausencia de espacios de *feedback* durante la gestación: *"faltó acompañamiento. Faltó retroalimentación positiva"* (E3, p.16), lo que evidenció que los equipos necesitaron no solo dirección, sino también un soporte de gestión humana.

Sobre el estudio de los soportes tecnológicos con los que se cuenta, se analiza la implementación de la IA: *"Estamos como inmersos en la IA todo el tiempo"* (E3, p.17). Incluso, se resaltó su utilidad para estructurar documentos y optimizar tareas administrativas *"la IA lo que tiene sobre todo para el área de la gestión es que es muy organizada, permite organizar y darle el formalismo que a uno le llevaría 3 horas"* (E1, p.4), reflejando a la IA como un recurso clave para agilizar los procesos asociados a la autoevaluación.

2.7 A modo de cierre

La implementación del proceso de cambio involucró al ELP, docentes, estudiantes y familias. Además, el cambio de dirección también fue considerado un factor importante desde la perspectiva de liderazgo.

Tanto en la fase de gestación como en la de implementación, se identificaron factores promotores e inhibidores. Los primeros incluyeron mejoras en las comunicaciones, la reestructuración del ELP con un cargo específico para resolver dudas, y la formación curricular brindada por la institución, que permitió anticiparse a los cambios. También se destacaron los cambios en las instancias de coordinación docente, pasando de una vez al mes a una vez por semana, y la apertura del ELP para considerar las inquietudes del colectivo docente. Entre los factores inhibidores, se señalaron los plazos cortos para cumplir con los requerimientos, la falta de acompañamiento emocional en la fase de gestación, y las resistencias tanto del colectivo docente como de los estudiantes al nuevo marco curricular.

Sobre la identificación de apoyos, la autorrevisión resaltó la comunicación abierta, apoyada en acuerdos flexibles y resolución de problemas. Las comunidades de aprendizaje enfatizaron el diálogo entre docentes, la confianza mutua y la disposición para aprender, aunque destacan desafíos en la fluidez de la comunicación. Respecto a la autoevaluación integral, se subrayó la importancia de una autoevaluación continua, apoyada en el liderazgo y su respectiva retroalimentación, y con una creciente integración de tecnologías como la IA como un recurso importante para agilizar los procesos evaluativos.

NUEVO PROYECTO DEPORTIVO: ¿OPORTUNIDAD O AMENAZA?

Mag. Patricia Boragno Balletto

Equipo PROGES/Uruguay

1. Presentación del caso

Se presenta una innovación del área deportiva de una institución educativa privada de Montevideo-Uruguay del 2021 al 2024.

La institución presentaba problemas asociados al deporte, existía un “ruido” pero no era claro; en el 2019 se realizó una encuesta de satisfacción a familias con el objetivo de profundizar y visibilizar el problema. Los resultados reflejaron poca conformidad con el deporte, y aportaron información para analizar los problemas del sector.

En el 2020 se elaboró un plan de acción de mejora y se consultó a un asesor externo que intervino en el área. A partir de estas instancias se diseñó un “Nuevo Proyecto Deportivo” para aplicar a partir de febrero 2021, con el objetivo de poner al alumno en el centro de la educación deportiva, y alinear la propuesta educativa de la institución, mostrando una coherencia pedagógica e innovadora acorde a los desafíos educativos del siglo XXI. *“Nuestro objetivo es desarrollar e implementar un programa deportivo, que involucre y comprometa a los distintos deportes, con la mirada integral del alumno (el alumno como centro de la educación deportiva); promoviendo un cambio cultural deportivo en la formación de base de futuros deportistas. Involucrar a los docentes en un compromiso profesional de formación permanente, trabajo colaborativo e innovación” (ADA1).* Este cambio provocó en el staff una doble sensación: mientras algunos veían una oportunidad con este cambio, otros veían una amenaza a su estabilidad.

Para el caso, se aplicaron 3 herramientas de recolección de datos:

- Encuestas (Docentes de Deportes y Directivos de la Institución)
- Focus Group (equipo de Responsables Deportivos)
- Análisis documental (de los 4 años)

Es importante destacar que la investigadora tiene implicancia con la Institución, siendo la coordinadora deportiva y quién lideró el cambio; y por tal se ha tenido especial cuidado en el analizar de los datos.

2. Haciendo foco en el proceso innovador

Para llevar adelante la innovación se planificó cada etapa, y se compartió con el *staff* docente a fin de transitar la innovación de forma consciente. Según Vázquez (2013), y la evidencia recolectada, encontramos los siguientes años asociados a las 4 etapas (ADB1):

1. **Iniciación:** presentación, discusión y negociación del Proyecto (2020-2021).
2. **Implementación:** puesta en práctica, seguimiento y ajuste del Proyecto (2021).
3. **Institucionalización:** se incorpora el Proyecto a la rutina natural (2022).
4. **Sostenibilidad:** el Proyecto se sostiene en el tiempo (2023-2024).

A partir del análisis documental, podemos definir criterios de planificación que acompañaron el

cambio:

- a) coordinaciones
- b) organización de la información y cultura colaborativa
- c) evaluaciones docentes

a) El plan de trabajo en las coordinaciones fue documentado brindando información referente a los temas que se abordaron en el correr de estos años, con foco en la etapa que se iba transitando, los mismo fueron (ADB):

Tabla 2. Temas abordados en las coordinaciones semanales con el staff docente.

Año	Temas de la coordinación con el staff docente
2021	<ul style="list-style-type: none"> - Unificación deportiva. - Protocolos. - Capacitación teórica - Tests Físicos. - Charlas con ex alumnos: búsqueda del Atleta W. - Cultura Colaborativa: compartiendo prácticas en pandemia.
2022	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura Colaborativa: compartiendo prácticas con los cambios necesarios para acomodarse en el Proyecto y no perder la esencia. - Profesionalización docente: definir roles y funciones, capacitación permanente.
2023	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del Deporte a partir de la planificación, evaluación, análisis de datos y plan de acción para la mejora; la importancia de la evaluación y su análisis. - Elaboración de Programas Adaptados para todos los alumnos. - Protocolos y objetivos deportivos.
2024	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia colectiva y Gestión del conocimiento. - Dimensiones del deportista. - Estrategias colectivas para alumnos y unificación de evaluaciones.. - La competencia: investigación, discusión y acuerdos. - Compartir cada evento, actividad o práctica exitosa o no, para socializar y transferir ese aprendizaje.

En cuanto a la organización de la información compartida y la cultura colaborativa, que según Montero Mesa (2011), “implica relaciones entre los docentes que se basan en la confianza, en compartir experiencias y en el trabajo en equipo”, se puede constatar que durante todo el proceso de cambio se le dio un lugar importante a la comunicación, al compartir prácticas y a la unificación de criterios; el “*trabajo sobre la Comunicación, como habilidad importante para que el proyecto pueda rodar como tal*” (EDoc4), toda la documentación queda registrada en el Drive, “*el tener el registro de todo lo que hacemos, antes capaz que se hacía, algunos sí y algunos no, pero ver esa línea, planifico de esta forma, qué plan tengo, como eso de tener todo ordenado te permite tener mejores resultados. Las gráficas, los datos...*” (FG, p.3), el “*compartir nuestras prácticas*” (EDoc5). “*Encontrar que acá había mucho trabajo acumulado, muchos intentos de trabajo colaborativo, cómo esto era parte del departamento se ve que desde sus inicios. Quizás desde su andar cómo íbamos volviendo para atrás y encontrábamos cosas que ya estaban hechas y se resignificaban cuando las traes, porque muchas cosas estaban*” (FG, p.3); la “*cultura colaborativa que surgió con esto para mí fue fundamental (...) el presentar cómo trabajaba cada deporte, capaz que uno decía: si este puede yo tengo que poder, porque en definitiva estamos en lo mismo...*” (FG, p.4); o “*cuando me dijiste que mostrara cómo se trabajaba en Rugby, que hiciera una presentación para el resto del staff*” (FG, p. 4).

- b) Y por último, las evaluaciones docentes, fueron claves para la innovación, permitiendo medir

y acompañar los procesos individuales y grupales. En la siguiente tabla se muestran algunas reflexiones docentes, obtenidas a partir de las autoevaluaciones sobre la implicancia y no convicción con el proyecto deportivo; datos recabados al final del 1er. año del Proyecto (ADC7):

Tabla 3. Implicancia y no convicción docente a 1 año de la implementación del cambio.

¿Cuál es tu <u>implicancia</u> con el Proyecto Deportivo?	¿Qué parte del Proyecto Deportivo no quieres acompañar ?
Me costó en el comienzo adaptarme a este nuevo proyecto pero en el correr del año vi que la propuesta es muy buena y la mejoría de los chicos se va a ver con el tiempo (p.5).	En este momento siento que puedo acompañar todas las partes del proyecto que me involucran (p.7).
Mi <u>implicancia</u> fue de menos a más, incorporando los conocimientos, el objetivo, las tareas y todo lo que se necesitaba para llevar el proyecto adelante a medida que fue transcurriendo el mismo (p.5).	El proyecto me presentó un nuevo desafío para crecer como docente y revisar contenidos que quedan perdidos en el proceso de aprendizaje (p.7).
Me siento muy implicado, comprometido con el proyecto, me gusta el proyecto. La idea del proyecto <u>está</u> muy buena y el objetivo <u>está</u> muy bueno (p.5).	Generar una mejor comunicación <u>intradepartamento</u> (p.7).
Adhiero a lo planteado y trato de pensar y planificar a partir del nuevo esquema propuesto (p.5).	Ha sido un año de muchos cambios, especialmente en rugby (p.7).
Me parece que el proyecto demanda un trabajo importante en muchos sentidos pero eso hace que tengamos que estar cada vez más preparados, más formados no solo en nuestra materia sino en el resto de los deportes y eso a mi me motiva y me gusta (p.5).	No hay ninguna parte del proyecto que no quiera acompañar pero si la parte que me cuesta más entender o encontrarle el sentido es a que las chicas que no juegan partidos los fines de semana entrenan dos días algo tan específico como es el hockey (p.7).

Me siento bastante involucrado en el proyecto, re diseñando los modelos de sesión, y aprendiendo a trabajar con menos tiempo de clase (p.5).	No me siento cómoda con algunas partes del proyecto. Me gusta variar y ser creativa en las propuestas para mantener a los chicos motivados, y no perder el entusiasmo entre las clases (p.7).
Lo tomé y tomo como un desafío personal y de equipo. Siento que me adapto poco a poco aprendiendo a salir de mi estructuralismo. Con aciertos y errores pero tratando de adaptarme para seguir aprendiendo y creciendo. Siento que estoy aprendiendo a que es de a poco. Los cambios tienen que ser paulatinos y con pasos seguros hacia adelante. Me siento super motivado por el cambio, si bien por mi forma de ser los cambios me mueven mucho. Y es quizás ahí donde aún tengo mucho por aprender. Readaptar el espacio de atletismo, sabiendo que es necesario la ayuda de varios actores para que se siga transformando el cambio positivo (p.5).	En ocasiones dudo para tomar decisiones ya que no tengo claro que me corresponde y que no. Siento que muchas veces solo espero que me den la información para ir y hacer lo que me dicen, y puede ser un poco frustrante, la información llega procesada por otros compañeros que le ponen su interpretación y eligen lo que consideran fundamental, pudiendo olvidar u obviar cosas que otros consideran importantes y esta dinámica hace más difícil hacer algún aporte que enriquezca (p.8).
Creo que varias cosas del proyecto suman, pero que hay que <u>aceptar</u> mucho para que todos los que formamos parte nos encontremos cómodos. Me parece muy bueno el aumento de la interacción entre profes de diferentes deportes y las instancias de coordinación y reflexión con los profes (p.5).	No es no acompañar, sino <u>adaptación</u> a los cambios, sobre todo en los tiempos de clase (p.8).
Me costó el cambio, al inicio difícil, luego en el correr del año adaptándome y todavía me falta para terminar de encontrar el molde (p.6).	Creo que no tenemos que perder de vista que somos un colegio y no llevar todo a las evaluaciones. Cada chico tiene sus tiempos y gustos (p.7).
Estoy comprometida con el trabajo en el proyecto y con mi nuevo rol. Me gusta y me motiva el seguir repensando el deporte al que represento, me genera desafíos poder innovar y buscar propuestas que motiven a las chicas, así como también seguir rediseñando el programa o plan anual. Creo que está buenísimo poder ordenar aún más todo este trabajo que venimos haciendo hace un tiempo. Estamos motivadas a leer, buscar y estudiar más sobre las mejores formas de enseñar el deporte, y también estamos experimentando nuevas estrategias que creemos van dando buenos resultados (p.6).	

Fue a partir de este último estudio que podemos decir que la innovación se insertó con éxito en la Institución, “a mi lo que más me atrapó del Proyecto es que todo te lleva a ser mucho más profesional, a capacitarte mucho más a no hacer nada improvisado por toda la organización interna que hay, en vez de querer tener una jugadora de Hockey o de Handball o un Atleta, el tener un Deportista y que después vaya como... tengo mis pro y mis contras, pero eso me parece que hace que todo sea mejor y que los chicos van a ser más completo, después cada uno se lucirá o brillará en el deporte que más le guste pero creo que antes era el foco en una sola cosa y ahora está puesto realmente en que el chico tenga potenciado muchas más cosas y eso a mí me encantó, y todo el orden, yo soy muy ordenada, ya trabajaba así pero que sea general me llamó mucho la atención porque ayuda a que todo sea mejor” (FG, p.3); “me parece sumamente innovador todo el Proyecto, más allá que al inicio no tenía todo muy claro como todo Plan, el rumbo; sí la idea y la filosofía eso siempre me pareció super desafiante y atractivo, y en la medida que lo fuimos construyendo y armando, uno se va olvidando y ya toma como natural, a mí sin dudas lo que más me fascina es el poder aprender junto a los demás compañero, profes, que esto no es algo que está cerrado y que Deportes se ha alineado quizá ahora más que nunca con la Filosofía, que ahora entiendo mucho más, que tiene la Institución” (FG, p.3); “primero con incomodidades, bueno esto? qué pasa? y algunos cinchábamos para un lado y otros para el otro. De a poquito nos fuimos acomodando. Obviamente que con ustedes siempre me sentí como apoyada (...) también fue un cambio personal para mí. Yo creo que siempre hubo como el respaldo del Colegio hacia el cambio, bueno tranquilos(...) sabían que la situación era como movilizadora, porque fue un gran cambio de cómo veníamos. Obviamente que hoy en día agradezco” (FG, p.4).

3. Perfil del liderazgo

Liderazgo como:

la interacción del sentido pedagógico con la innovación, la creatividad de sus líderes y la cohesión entre la visión de futuro de la organización, teniendo en cuenta el desarrollo humano de las personas que la componen (...) tiene que ver con las personas y sus comportamientos frente a sus cualidades, características y competencias de los líderes a nivel individual, lo cual se proyecta en toda la organización educativa (Cortés Castrillo, 2022, p. 97).

Es importante destacar el liderazgo educativo que la institución promueve, siendo la cultura colaborativa y el trabajo en equipo su base más sólida. Se reconoce un *“liderazgo comprometido y positivo de los referentes del sector para motivar a tomar el cambio con convicción y los tests de autoevaluación”* (EEqD2), mostrando un *“convencimiento del Líder del área para poder trasladar y defender el proyecto con fundamentos”* (EEqD2); *“el proyecto se presentó y se puso en marcha y ya no hubo vuelta atrás y en la medida que se van presentando las dificultades se las intenta resolver”* (EDoc3). Un liderazgo comprometido con *“incluir en la propuesta el ejercicio de la metacognición y el concepto de mejora continua respecto a uno mismo”* (EEqD1), dándose el *“tiempo para acompañar a los docentes en el proceso de cambio”* (EEqD2).

Un liderazgo atento a las etapas y proceso individuales *“siempre hubo como el respaldo del Colegio hacia el cambio, bueno tranquilos... sabían que la situación era como movilizadora, porque fue un gran cambio de cómo veníamos. Obviamente que hoy en día agradezco”* (FG, p.4), y generador de confianza: *“con ustedes siempre me sentí como apoyada”* (FG, p.4).

4. Factores Promotores e Inhibidores del cambio

Se identifican como **factores promotores** del cambio, las coordinaciones, el *“trabajo colaborativo entre los docentes del staff, trabajo interdisciplinario, transferencia de conocimientos deportivos, mayor conocimiento de las técnicas y organización de las etapas de aprendizaje para mejorar los estímulos en nuestros alumnos”* (EDoc4); el *“compartir nuestras prácticas”* (EDoc5), ayudó a repensar las planificaciones, ya que el *“compartir la forma de trabajo entre deportes, permite visibilizar y unificar criterios”* (EDoc2). Y también resultó interesante las dinámicas de trabajo donde los docentes se conectan y trabajan juntos *“como campamentos, partidos, prácticas en el campo permitió que los docentes veamos a los alumnos en distintas disciplinas”* (EDoc5); *“la ida al campo, empezamos a ir todos, porque antes íbamos pero no con todos ni al mismo tiempo, ahora trabajamos todos al mismo tiempo... poder estar como, coexistiendo el deporte en ese mismo lugar”* (FG, p.1); *“el hecho de tener que coordinar y el trabajo en equipo se vio como una necesidad porque entre todos pensar cómo estructurar esas idas al campo para que rinda para cada una de las 3 disciplinas”* (FG, p.1). Las coordinaciones es un *“espacio de los lunes que permite el intercambio, también es un amortiguador de esas ansiedades, esos temores... la discusión que es parte del proceso de aprendizaje también. No había un No porque No, sino porqué SÍ?”* (FG, p.4), un espacio donde cada uno encontraba un apoyo, una respuesta *“me fui apoyando en distintas personas del staff que me iban colaborando y apoyando”* (FG, p.5), *“cuando me dijiste que mostrara cómo se trabajaba en Rugby, que hiciera una presentación para el resto del staff, yo pensaba... lo qué?? bueno, ta, no pasa nada,*

pero me acuerdo que el año pasado que estaba desbordado de actividades pensaba, ¿cuándo lo voy a hacer? Después que me organicé lo fui disfrutando, (...) Y tener la posibilidad de decir nosotros en Rugby hacemos esto por esto y esto, es algo que debería poder hacerse siempre para un docente y más de un deporte” (FG, p.5), “hoy acá estoy rodeado de colegas que además de trabajar y hacer sus cosas te suman a tu trabajo, ya sea una pregunta, una duda, una anécdota, estudios para profundizar. Esto es algo que se despertó luego de tantos años de trabajo, y tuvo que ver con entrar acá en el Colegio y también con un proceso interno” (FG, p.5).

Como **factores inhibidores** del cambio, se puede identificar la resistencia que muestran las personas, *“cuando se hace algo durante muchos años de cierta manera no siempre se tiene la visión y el deseo de cambiar” (EDoc3), “los docentes que no se alinearon con la nueva propuesta y no accedían al cambio, terminaron desvinculándose de la institución y del área” (EEqD1), “las familias exitistas que hasta que no se les explica en detalle el proyecto no lo terminan de abrazar” (EEqD1), “generaciones de alumnos que vivieron cómo era el deporte antes en el Colegio y generaban trabas a lo nuevo” (EDoc5).*

Pero también *“la pandemia, que en los primeros años, dificultó avanzar en lo pensado” (EDoc5); las “prácticas de secundaria (con alumnos) que no compiten” (FG, p.6); “el cambio de liderazgo de algunas áreas deportivas, que ahora está encaminado pero que en su momento dificultó” (EDoc1 y 5); “la cantidad de información, las ideas y las cosas nuevas son tantas que no da tiempo de asentar o terminar y aplicar lo que se hizo, y termina quedando guardado sin darle uso” (EDoc2) y últimamente “las clases numerosas para poder llevar adelante procesos de aprendizaje significativos que permitan cumplir con los objetivos del Nuevo Proyecto” (EDoc4).*

5. Identificando apoyos

A partir de la documentación analizada (ADA, ADB y ADC), encontramos distintos dispositivos de apoyo que colaboraron en los mecanismos de autoevaluación y autorregulación como ser evaluaciones, auto-evaluaciones y seguimiento docente con el Proyecto. Capacitación del staff y coordinaciones, descripción de roles y funciones de acuerdo al nuevo organigrama, reuniones personales, planificaciones conjuntas y puesta en diálogo de los procesos del cambio, compartir experiencias exitosas para potenciar el aprendizaje colectivo y el trabajo en equipo. Disponibilidad de la coordinación y dirección de la institución compartiendo la visión del proyecto y la documentación, respetando los tiempos de cada uno.

6. A modo de cierre

En primer lugar, destacar lo importante de investigar en la institución, teniendo en cuenta la implicancia para no contaminar la información, pero destacando el gran valor para continuar potenciando el proceso de innovación; dado que una vez aplicados los instrumentos, se pudo continuar recogiendo datos significativos.

Otro dato observable fue que las fases de innovación no fueron tan lineales como se planificaron, coexistiendo dos etapas entre los años 2022 y 2023, etapas de implementación e institucionalización.

El cambio se llevó a cabo en 4 años (2021 al 2024), fue un proceso corto e intenso, con mucho esfuerzo desde el liderazgo. El cambio se aplicó sobre un sistema muy consolidado y un staff docente

afianzado en su zona de confort, en "el cambio educativo, en ocasiones se dice que los seres humanos prefieren permanecer inmóviles y quedarse justo donde están" (Ibáñez-Cubillas, 2015). Al inicio se generó malestar e incomodidad, el equipo se sintió evaluado, viviendo el cambio como una amenaza y no como una oportunidad. Incluso al día de hoy aún se percibe, en algunos docentes, cierta resistencia a reconocer aspectos buenos del proyecto que potenciaron su crecimiento personal y profesional.

GESTIÓN Y PROYECTOS EN INNOVACIÓN

Mag. Eliana María Díaz Bruschi
Equipo PROGES/Uruguay

5.1 Presentación del caso

Este caso aborda la creación del Área de Gestión y Proyectos (2022), como parte de un plan de innovación en la Licenciatura ofrecida por un instituto de educación superior privado en Montevideo. Esta institución, con más de dos décadas de trayectoria, se distingue por su enfoque integral en docencia, investigación y extensión, proporcionando a sus 450 estudiantes oportunidades de desarrollo de competencias aplicadas mediante experiencias formativas y de voluntariado.

Esta área surge como una respuesta a la necesidad de integrar las competencias en gestión organizacional, las cuales se encontraban previamente dispersas en diversas asignaturas sin una secuencia clara. A partir de un riguroso proceso de rediseño curricular, que incluyó el análisis documental, entrevistas a actores clave y encuestas a estudiantes, se identificaron superposiciones y vacíos en los contenidos. Como resultado, se estructuró un modelo de aprendizaje progresivo y práctico, alineado con las necesidades del entorno profesional y social.

5.1.1 Contexto del proceso innovador

El diseño del Área de Gestión y Proyectos (2022) surge como una respuesta a la necesidad de consolidar y organizar las competencias en gestión organizacional dentro de la Licenciatura. Hasta su implementación, dichas competencias estaban fragmentadas en distintas asignaturas, dificultando una progresión lógica y coherente del aprendizaje. Mediante el análisis documental, entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, se identificaron inconsistencias que evidenciaron la necesidad de una reestructuración integral.

El proceso de rediseño curricular (2021) permitió detectar y corregir redundancias, sistematizando los hallazgos en un documento técnico que sirvió como guía para la implementación del área. La reestructuración se diseñó bajo un enfoque secuencial, asegurando el desarrollo progresivo de habilidades aplicadas en escenarios reales. Además, se incorporaron mecanismos de autoevaluación y autorregulación, con el fin de contribuir a la adaptación institucional frente a los desafíos contemporáneos y asegurar la pertinencia del proceso de innovación educativa.

Con esta reformulación, el Área de Gestión y Proyectos (2022) se establece como un componente estratégico dentro de la malla curricular, garantizando la coherencia de los contenidos y la preparación de los estudiantes para afrontar los desafíos del mercado laboral y social.

5.1.2 Técnicas aplicadas y rol del investigador

El desarrollo del Área de Gestión y Proyectos se fundamentó en diversas técnicas metodológicas que facilitaron la identificación de oportunidades de mejora y la estructuración de un plan de acción acorde a las necesidades institucionales. Entre las principales técnicas utilizadas se encuentran:

- Análisis documental (DOC1).
- Entrevistas semiestructuradas, realizadas a docentes y referentes del área de gestión (ED1; ED2; ED3).
- Encuestas aplicadas a estudiantes de distintos niveles de la Licenciatura (EEO).

El investigador desempeñó un papel activo en la coordinación del proceso, facilitando el diálogo entre actores, integrando aportes y validando propuestas. La creación del Área constituye una innovación estratégica que articula asignaturas distribuidas en diferentes niveles del currículo, garantizando una progresión lógica y contextualizada. De esta manera, se contribuye a la formación de profesionales con una visión integral, capaces de afrontar los desafíos contemporáneos con una sólida preparación en gestión organizacional.

5.2 Haciendo foco en el proceso innovador

La innovación educativa implica una transformación integral de las prácticas organizacionales y pedagógicas, superando cambios aislados. Su sostenibilidad requiere el desarrollo de culturas colaborativas, fortalecimiento de capacidades colectivas y entornos de aprendizaje flexibles que respondan a las demandas del contexto. En este sentido, la educación superior debe integrar interdisciplinariedad, tecnología e innovación, promoviendo proyectos colaborativos que fomenten el compromiso de la comunidad educativa mediante planificación estratégica y apoyos organizacionales adecuados (Valdés y Monereo, 2012; Rodríguez Gómez, 2015; Vázquez et al., 2018; Gairín et al., 2020; Gairín et al., 2021).

El Área de Gestión y Proyectos (2022) surgió tras un diagnóstico institucional basado en análisis documental y entrevistas, que evidenció redundancias en asignaturas y ausencia de un marco estructurado. La implementación reorganizó asignaturas y desarrolló nuevos programas, pero enfrentó resistencias internas y recursos limitados, dificultando una participación amplia de la comunidad educativa. Según Fullan (2007), la sostenibilidad del cambio depende de liderazgos estratégicos y apoyos organizacionales efectivos.

Aunque se han realizado avances significativos, la sostenibilidad del área requiere superar desafíos actuales mediante estrategias colaborativas, refuerzo de liderazgos y optimización de recursos. Su consolidación dependerá de garantizar condiciones que permitan su institucionalización, impactando positivamente en la formación de futuros egresados.

En este sentido, el proceso de creación del Área de Gestión y Proyectos (2022) aún transita por la fase de implementación, sin haber alcanzado la etapa de institucionalización. Su consolidación dependerá de la capacidad de la institución para superar las limitaciones y desafíos

actuales y garantizar las condiciones necesarias para su sostenibilidad, promoviendo un impacto significativo en la formación de los futuros egresados.

5.3 Perfil de liderazgo

La mejora organizacional en educación depende del liderazgo, los procesos de cambio y la autoevaluación. Un liderazgo efectivo debe centrarse en metas institucionales, considerar factores internos y externos, e implementar estrategias para afrontar desafíos (Fullan, 2007; Bolívar, 2017).

El liderazgo institucional en el Área de Gestión y Proyectos fue clave en sus etapas iniciales, aunque se identificaron tensiones relacionadas con la comunicación, la formación docente y la sostenibilidad. Las entrevistas reflejan tanto avances como limitaciones, destacando que *"a medida que avanzaba el proyecto, se redujeron las instancias de coordinación, generando confusión en la integración de contenidos"* (ED1:3). Además, los registros documentales señalan la falta de seguimiento adecuado como una barrera significativa (DOC1:171).

Las encuestas a 51 estudiantes identificaron tres áreas críticas, la integración de asignaturas, los espacios de aprendizaje colaborativo y los lineamientos curriculares. Un estudiante manifestó que *"las asignaturas no parecen conectadas de manera coherente"* (EEO:26), lo que evidencia la necesidad de articular contenidos. Bolívar (2017) resalta la importancia de la planificación estratégica y de establecer mecanismos claros de articulación curricular. Asimismo, se identificó la falta de espacios de interacción: *"faltan instancias de intercambio entre estudiantes y docentes"* (EEO:44), aspecto que Gairín et al. (2020) consideran esencial para fomentar la autorregulación y la colaboración.

La falta de claridad en los objetivos del área también fue señalada *"los objetivos y expectativas no están suficientemente explicados"* (EEO:32). Por su parte, Vázquez et al. (2018) indican que un liderazgo coherente y bien comunicado es clave para alinear las metas institucionales con la práctica cotidiana.

En síntesis, el liderazgo ha demostrado fortalezas estratégicas y colaborativas, aunque enfrenta desafíos como la insuficiente formación docente *"la falta de formación específica limitó nuestra capacidad para implementar adecuadamente las nuevas directrices"* (ED2:6) y la reducción de la coordinación *"la reducción de instancias de coordinación impactó en la integración de asignaturas"* (ED1:4). La autoevaluación es esencial para identificar áreas críticas y tomar decisiones informadas. La sostenibilidad del área dependerá de un liderazgo adaptativo que fomente la colaboración, la planificación estratégica y la comunicación efectiva (Segovia, 2010; Vázquez et al., 2018; Piscitelli, 2020).

5.4 Promotores e inhibidores del proceso innovador: factores identificados

El cambio educativo implica una transformación estructural y cultural que consolida las innovaciones más allá de la adopción de nuevas prácticas (Bolívar, 2000). El liderazgo educativo

es un factor clave para promover la cohesión entre los equipos docentes y la alineación con los objetivos organizacionales. La autoevaluación y autorregulación son mecanismos esenciales para ajustar las prácticas a las necesidades contextuales (Segovia, 2010).

En el proceso analizado, los factores promotores facilitaron la innovación, mientras que los inhibidores generaron tensiones que afectan su sostenibilidad. Entre los promotores, se identificó el compromiso institucional hacia el cambio, con estrategias claras de integración y reuniones periódicas para definir objetivos comunes (ED1:3). Asimismo, la participación activa de los docentes en el diseño del Área contribuyó a su aceptación (ED2:1). Otro factor relevante fue el acceso a recursos estratégicos, fortaleciendo las competencias de los actores involucrados (ED3:1).

El diagnóstico inicial permitió detectar redundancias y carencias en las asignaturas vinculadas a la gestión organizacional, lo que facilitó la estructuración de un marco coherente alineado con las demandas del mercado laboral y las necesidades internas del instituto (DOC1:12; EEO:26). Se destacó, además, el apoyo institucional en términos de espacios de aprendizaje y personal calificado (EEO).

Entre los inhibidores, se identificó una reducción en las reuniones de coordinación, lo que generó confusión en algunos aspectos (ED1:3). La resistencia al cambio por parte de algunos docentes también dificultó la implementación (ED2:1), mientras que la falta de infraestructura tecnológica limitó la integración de nuevas estrategias (ED3:1). Los estudiantes, por su parte, manifestaron una insuficiente comunicación interna sobre los lineamientos del plan de estudios (DOC1:171).

En síntesis, el compromiso institucional y la capacitación docente han sido factores clave para el progreso del área. Sin embargo, la falta de recursos, la resistencia al cambio y la discontinuidad en la comunicación resaltan la necesidad de un liderazgo estratégico y adaptativo. Superar estas tensiones requiere fortalecer los apoyos organizacionales y garantizar la sostenibilidad del cambio para lograr un impacto positivo a largo plazo (Piscitelli, 2020).

5.5 Identificando apoyos

El análisis de los dispositivos de apoyo implementados en la creación del Área de Gestión y Proyectos (2022) revela la existencia de mecanismos informales que han sostenido el proceso de cambio, aunque con deficiencias en las estrategias institucionales para acompañar a docentes y estudiantes. Sin embargo, algunos dispositivos fueron clave para mitigar los desafíos organizacionales.

Uno de los mecanismos más valorados en las entrevistas fue el rol de las reuniones de coordinación en las etapas iniciales, *"antes teníamos reuniones con decanato donde se hablaba de todo y se planificaba en conjunto. Eso ya no existe, y se nota mucho la falta de ese espacio"* (ED3:4). Estas instancias promovían la planificación y alineación de objetivos, fundamentales para la cohesión organizacional (Segovia, 2010). La falta de continuidad de estas reuniones

afectó la coordinación docente, evidenciada en comentarios como *"la falta de coordinación entre las diferentes asignaturas es uno de los mayores desafíos"* (EEO:44).

En cuanto a la formación profesional, se identificó una carencia de capacitaciones específicas, *"no he recibido formaciones de parte del centro. Tampoco he tenido acceso a las devoluciones concretas de los estudiantes hacia mi rol docente"* (ED1:3), lo que refleja la necesidad de programas de desarrollo continuo (Vaillant, 2017). Además, los estudiantes señalaron la falta de apoyos estructurales *"por parte de la institución, un apoyo con espacios de aprendizaje, de personal calificado que ayude por fuera de los profesores"* (EEO:26), lo que refuerza la importancia de estrategias organizacionales más efectivas.

La comunicación informal entre docentes y coordinación, mediante herramientas como WhatsApp y correo electrónico, ha sido destacada como útil, aunque insuficiente para garantizar la sistematicidad de los intercambios (ED3:4). La desactualización de materiales también se señaló como una barrera *"con los contenidos desactualizados y sin espacios para planificar juntos, es difícil mantener un hilo claro"* (ED3:2). En este sentido, Bolívar (2017) resalta la importancia de la actualización de contenidos para la alineación con los objetivos organizacionales.

Finalmente, el análisis documental reflejó tensiones en la gestión organizacional, identificando problemas de comunicación y dificultades con el rendimiento docente (DOC1:171). La falta de una estructura formal y sostenida resalta la necesidad de fortalecer la formación docente, la comunicación efectiva y la planificación colaborativa para garantizar la sostenibilidad del cambio. La integración de estos elementos, según Fullan (2007), potencia la resiliencia organizacional y la consolidación de los procesos de innovación educativa.

5.6 Reflexiones finales

El proceso de creación del Área de Gestión y Proyectos (2022) evidenció avances en la integración de competencias en gestión organizacional, pero también desafíos que afectan su sostenibilidad. Se logró articular asignaturas dispersas, respondiendo a demandas del mercado laboral y necesidades institucionales (DOC1:12). Sin embargo, la ausencia de dispositivos formales de apoyo representa una debilidad estructural que pone en riesgo la consolidación de la innovación (Fullan, 2007; Bolívar, 2017).

El liderazgo tuvo un inicio positivo con planificación conjunta e integración de actores clave (ED1:3; ED2:1), pero la falta de continuidad en la coordinación y la insuficiente capacitación docente dificultaron la implementación de lineamientos curriculares (ED3:4; EEO). Esto resalta la necesidad de un liderazgo estratégico que fortalezca la articulación curricular y la cohesión organizacional (Segovia, 2010; Gairín et al., 2020).

El proceso innovador enfrenta obstáculos como resistencia al cambio, carencias de infraestructura y desconexión entre decisiones estratégicas y realidad operativa (ED2:1; ED3:1).

Superarlos requiere dispositivos de autoevaluación y autorregulación para asegurar la pertinencia del área (Segovia, 2010; Vázquez et al., 2018).

En síntesis, la consolidación del área depende del fortalecimiento de dispositivos de apoyo, la promoción de espacios de intercambio y un liderazgo adaptativo, avanzando hacia un modelo educativo integral, coherente y sostenible.

PLAN DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. UNA DÉCADA DE TRANSFORMACIÓN

Mag. Fernanda Argenta
Equipo PROGES/Uruguay

6.1 Presentación del caso

La presente investigación se realizó en una institución educativa laica del barrio de Punta Carretas en Montevideo con 67 años de trayectoria. Su propuesta educativa abarca desde los 10 meses hasta sexto año de bachillerato en todas sus orientaciones y cuenta con más de 800 alumnos y 200 funcionarios. Durante el año 2013, integrantes del Consejo Directivo de la Institución identificaron la necesidad de comenzar un proceso de mejora de la calidad académica al que llamaremos “Plan R”. A través del Plan, se proponía fortalecer los procesos internos de formación docente construyendo espacios de trabajo colaborativo con docentes especializados en diferentes áreas del conocimiento llamados Referentes Académicos. Durante el 2023 se cumplieron 10 años desde el inicio de dicho proceso de transformación. En ese marco, se realizó una investigación sobre el proceso de implementación del Plan desde la percepción de los docentes. De dicha investigación participaron también Referentes Académicos, Directores e Integrantes del Consejo Directivo. Los datos obtenidos a partir de cuestionarios aplicados a docentes, de entrevistas en profundidad y análisis documental, serán analizados y resignificados desde un marco conceptual donde se indagan los procesos de liderazgo involucrados y donde se intentará identificar diferentes factores inhibidores y potenciadores del proceso de cambio a partir de la construcción de comunidades de aprendizaje y de los mecanismos de autorregulación y autoevaluación.

6.2 Haciendo énfasis en el proceso de innovación. Etapas de implementación del Plan de Mejora

Tabla 8. Diferentes etapas que se transitaron en este proceso de cambio institucional tomando como referencia las propuestas por Vázquez (2013):

Etapas de implementación	Período de tiempo	Características generales del período.
Iniciación	Febrero-Diciembre 2013	Identificación de necesidad de mejora de la calidad educativa de la Institución. Creación de una comisión de trabajo para la elaboración de un Documento Marco.
Implementación	2014- fines 2016	Proceso de acompañamiento docente de parte de los Referentes Académicos.
Institucionalización	2017	Comienza a trabajar el Asesor Externo para evaluar el proceso de implementación del Plan hasta ese momento y liderar las orientaciones para dar continuidad al Plan.
Sostenibilidad	2018-Comienzos de 2020	Junto al Asesor Externo comienza a hacerse énfasis en las temáticas “evaluación” y “situaciones auténticas”. Revisión de Roles. Formación y trabajo en ABP.

	2020-2022 (crisis)	Período de Pandemia. Debido a la incertidumbre vivida a nivel mundial, se decide rescindir el contrato de los Referentes Disciplinarios.
	2022 hasta la actualidad	Se retoma el trabajo con Referentes Académicos. Se complementa lo académico incorporando las Competencias Transversales.

Para la implementación del Plan era necesario considerar diferentes estrategias que se debían implementar a nivel institucional: optimizar el tiempo escolar, decisiones financieras y políticas para la asignación de recursos materiales y recursos humanos necesarios así como horas de formación. En este sentido, más del 90% de los docentes coinciden en que a nivel Institucional se generaron las condiciones necesarias para su implementación.

6.3. Perfil del liderazgo. Una apuesta a la formación en territorio.

Un elemento central para poner el Plan en acción fue la creación de un rol clave en el proceso de transformación: el Referente Académico. Los Referentes académicos que comenzaron a trabajar en la institución, eran profesionales de la educación reconocidos en el ámbito educativo, con experiencia en formación docente.

En inicial y primaria los Referentes Académicos fueron en el Área de Lengua y Matemática. Para estos sectores también se incorporaron Orientadoras Pedagógicas quienes trabajaron y coordinaron las intervenciones con los diferentes Referentes Académicos, con una carga horaria que les permitió estar presentes durante todo el horario curricular. En secundaria, los cargos de Referentes contemplan horas para coordinaciones y seguimientos y visitas personalizadas para las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artística. Al analizar los resultados en relación al grado de acuerdo con la figura del Referente Académico, un 80% de los docentes está muy de acuerdo o de acuerdo con este nuevo rol. En relación a la valoración del aporte que los Referentes tienen en el ejercicio de la práctica para el docente, el 70% valora como bueno o excelente su aporte.

En relación a este rol, el asesor externo (AE) aportó:

la virtud principal del Plan está en generar esa figura digamos de alguien que acompaña pero a la vez es docente que está adentro del aula, que conoce el aula, que a veces está dentro de la propia institución lo cual tiene sus ventajas y sus problemas.

Por otra parte, uno de los Referentes Académicos (RA5) comentó:

es lo mejor que les puede pasar a las maestras. Tener personas que te pregunten qué te gustaría hacer y que te ayudan a hacerlo posible. Eso también entusiasma al maestro. Le dice: “no estás solo” “te presto material” “me voy a poner a buscar libros” es sumamente interesante e importante en un proceso de formación continua.

El nuevo rol potenció los espacios de coordinación y construcción de acuerdos entre docentes. A partir del año 2017, comenzaron las coordinaciones entre Referentes Académicos acompañados de los Directores de cada sector lo que fortaleció la mirada institucional de la implementación del Plan.

6.4. Identificando factores promotores e inhibidores del cambio.

En este proceso de mejora educativa podemos visualizar diferentes factores que los actores han reconocido como promotores del cambio. La creación de comunidades profesionales de aprendizaje junto a los mecanismos de autoevaluación y autorregulación que operan regulando estos procesos de mejora serán el marco para su análisis.

6.4.1 Comunidades profesionales de aprendizaje

Segovia (2010) plantea que es necesario caminar hacia comunidades profesionales de aprendizaje que permitan “volver la mirada a la práctica y al currículum, manteniendo la perspectiva colaborativa y de centro” (p. 545). Compartimos en un cuadro a continuación los factores identificados:

Tabla 9. Factores identificados

Comunidades profesionales de aprendizaje	
Factores que promueven el cambio	Evidencias
Espacios de coordinación: Coordinaciones docentes junto a Referentes Académicos con frecuencia mensual con temáticas vinculadas a las prácticas.	El 60 % de los docentes manifiesta que con frecuencia participa de instancias de reflexión sobre sus prácticas, mientras que el 38% dice que a veces.
Frecuentación de espacios de coordinación y asesoramiento durante toda la jornada escolar.	Coordinaciones semanales en primaria e inicial con Orientadoras Pedagógicas junto a docentes por nivel para planificar y armar secuencias didácticas. Orientadoras Pedagógicas disponibles durante todo el horario curricular.
Instancias de formación que permiten la reflexión en torno a las prácticas.	Las instancias de formación más significativas para los docentes fueron: <ul style="list-style-type: none"> • experiencias de intercambio y construcción de acuerdos con colegas y Referentes Académicos • instancias de formación con expertos • las Salas Generales donde se daban intercambios de experiencias con otros sectores • las visitas al aula y posteriores instancias de reflexión.
Oportunidades para el desarrollo técnico y profesional.	Un alto porcentaje docente (72%) considera que recibió herramientas para una mejor

	<p>organización de situaciones de aprendizaje y para la elaboración de secuencias didácticas.</p> <p>La institución promovió instancias de formación con expertos en temáticas vinculadas al cambio que se estaba transitando. Hay documentadas 6 jornadas de formación en competencias, evaluación, situaciones auténticas, aprendizaje basado en proyectos, competencias transversales.</p>
Clima de confianza	<p>Alta adhesión a los objetivos del Plan y al enfoque por competencias. Alta adhesión a la figura de los Referentes Académicos y Orientadores Pedagógicos. Alta valoración de los espacios de intercambio y reflexión en torno a las prácticas junto a otros docentes.</p>

También existieron algunos **factores inhibidores del cambio**. Estos, hacen referencia a docentes puntuales que por sus características personales han manifestado resistencia al cambio no participando de coordinaciones. Y también dificultades con algún Referente Pedagógico que por su estilo de liderazgo generó resistencia en algunos docentes.

6.4.2 Mecanismo de autorregulación

La autorregulación implica “pivotar en torno a una dimensión palpable del proceso de enseñanza-aprendizaje que destaque como una necesidad sentida y significativa sobre la que merece la pena trabajar” (Segovia, 2010, p.546) Compartimos en la siguiente tabla los elementos promotores identificados:

Tabla 10. Elementos promotores identificados

Mecanismo de autorregulación	
Factores promotores del cambio	Evidencia
Percepción general de necesidad de mejora de la calidad educativa y brindar las condiciones para el desarrollo de un Plan que promueva la transformación.	Mirada transversal del Plan R. Apuesta a la transformación del currículum por competencias. Generar las condiciones necesarias para el cambio.
Construcción de acuerdos y elaboración de documentos y publicaciones.	<p>Hay 36 documentos que recogen aspectos discutidos y acordados en torno al Plan.</p> <p>Publicación de experiencias vividas por los docentes en la revista digital del colegio y en otras revistas de educación.</p> <p>Ferias de aprendizaje con frecuencia anual donde se comparten experiencias realizadas</p>

	en el marco del Plan.
Instancias de seguimiento y construcción de líneas de trabajo institucionales.	Coordinaciones mensuales entre Orientadores Pedagógicos junto al Asesor Externo y Dirección General para planificar ejes de trabajo institucionales.
Revisión de roles y creación de nuevos roles que apoyen la transformación.	Revisión del rol docente desde una mirada por competencias. Nuevo rol de Referente Académico y de Orientador Pedagógico.
Alta percepción del impacto de los cambios generados.	<p>En los aprendizajes de los alumnos: Más del 90% de los docentes perciben que el Plan les aportó herramientas sobre estrategias para promover nuevas formas de aprender. El 74% de los docentes percibe que el Plan ha generado mayor motivación de los alumnos frente a los aprendizajes y mayor implicancia de los alumnos en sus procesos de aprendizaje (74%).</p> <p>En el desarrollo profesional docente: El 85,7% de los docentes afirma que el Plan generó una transformación en las propias prácticas educativas y el 100% de los docentes sienten que el Plan ha contribuido a su crecimiento profesional.</p>

En relación a **factores inhibidores del cambio** la diversidad de asignaturas en secundaria generó un escenario de complejidad en el que no todas las asignaturas pudieron sumarse a un equipo de trabajo con un orientador pedagógico. Otro factor inhibidor fue la alta rotación docente en primaria lo que generó la necesidad de inducción para los docentes nuevos. Finalmente, otro factor fue la pandemia, ya que frente al contexto de incertidumbre generó malestar por la discontinuidad de la contratación de los Referentes Académicos.

6.4.3 Mecanismo de autoevaluación

Segovia (2010) plantea que “va erigiendo cada vez más como uno de los elementos clave para hacer posible la mejora, incluidos los propósitos deseados por el propio cambio...La evaluación promueve ámbitos de mejora y marca líneas de trabajo y profesionalización” (p. 550) Compartimos a continuación factores promotores identificados:

Tabla 11. Factores promotores identificados

Mecanismo de autoevaluación	
Factores promotores	Evidencia
Instancias participativas de creación de herramientas de evaluación.	Participación activa de los docentes en el diseño de las evaluaciones. Informes elaborados a partir de las evaluaciones creadas, aplicadas y sus resultados.
Revisión y reflexión en torno a las experiencias de evaluación.	Espacios colectivos de discusión e intercambio sobre experiencias de evaluación. Análisis de pruebas implementadas y sus resultados. Informe de Asesor Externo sobre evaluación del Plan.
Espacios de formación en relación a la evaluación.	Jornadas de formación institucionales en sobre evaluación y situaciones auténticas.
Instancias de evaluación de desempeño identificando fortalezas y debilidades sobre las que trabajar.	Documentos elaborados con acuerdos en relación al ejercicio del rol docente y al rol del Referente Académico y Orientador Pedagógico y elaboración de matrices de autoevaluación. Guía para la implementación de estas herramientas de parte de los Directores. Instancias anuales de devolución y retroalimentación entre docentes, directores y Orientadores Pedagógicos.
Evaluaciones externas.	Informe del Asesor Externo. Informe de las pruebas PISA aplicadas en el año 2022 que dan cuenta de muy buenos resultados obtenidos por los alumnos.

En relación a los factores identificados como **inhibidores de los procesos de cambio** en relación al mecanismo de autoevaluación, el más nombrado fue el factor tiempo. La aplicación de las matrices de autoevaluación, la elaboración de informes y la devolución presencial con cada docente implica un tiempo significativo a destinar.

6.5 Reflexiones finales

Esta experiencia de mejora de la calidad educativa fue una apuesta muy importante desde la gestión. En este proceso, se destacan los nuevos roles que, con un fuerte liderazgo pedagógico, lograron una alta adhesión en los docentes para generar espacios de intercambio, reflexión, formación y transformación de las propias prácticas.

A su vez, el éxito alcanzado por dicha apuesta de innovación tiene la particularidad de ir más allá de un cambio en el currículum a partir del enfoque por competencias, ya que pone al docente en el centro de la transformación educativa y promueve una nueva manera de entender el ejercicio

docente potenciando el desarrollo profesional. Esto posibilitó a nivel institucional la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje que se apoya en mecanismos de autorregulación y autoevaluación con diferentes factores que se han identificado que potencian el cambio y hacen posible su continuidad.

7. A modo de cierre

Todos los casos aquí presentados refieren a procesos de innovación o cambio. Si bien identificamos particularidades propias de cada contexto, también es posible confirmar la presencia de elementos comunes a nivel de *facilitadores e inhibidores* de estos procesos. La comunicación es un elemento que fue destacado por todos los relatos como un elemento promotor, así como el perfil de los líderes a cargo de promover el cambio. En la mayoría de los relatos aparece también el factor “resistencia”, como un elemento inhibidor del cambio, presente en distintos sectores de cada institución. También surge, en alguno de los casos, la falta de acompañamiento como un aspecto que dificultó la concreción de los objetivos planteados.

Tal vez uno de los elementos más significativos de todos los registros aquí compartidos, ha sido el ejercicio de poner en evidencia que estamos ante procesos no lineales, que articulan factores provenientes de distintos componentes, que - para ser gestionados - requieren de estrategias situadas que se adapten a las características de cada contexto y al desarrollo organizacional propio de cada institución. Así también la necesidad de tener en cuenta la fase en la que se encuentra cada proceso de cambio, que requerirá de apoyos específicos según en grado de evolución que haya logrado desarrollar. Son emprendimientos de alto valor institucional, que representan activos intangibles necesarios de ser considerados desde el liderazgo, con el propósito de alcanzar las transformaciones previstas en cada caso.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 51(2), 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Castañeda, D. (2023). Condiciones facilitadoras para el aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento. En J. Gairin & S. López (Coords.). *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia* (pp. 55-57). Madrid: PRAXIS
- Cortés Castrillo, D. (2022). Liderazgo pedagógico y gestión educativa en el marco de la digitalidad: una mirada crítico-humanista. *CIEG, Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 54, 95-105.
- Figueroa-Céspedes, I. & Jiménez Pastén, N. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: Modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75.

- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid: Morata
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín J., Suárez, C., & Díaz-Vicario, A. (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. España: Wolters Kluwer, S.A.
- Gairín, J., Ion, G., & Díaz-Vicario, A. (2021). La práctica educativa basada en evidencias. Una aproximación conceptual y operativa. En J. Gairín, & G. Ion (Coords.), *Prácticas educativas Basadas en Evidencia* (pp. 21-38). Narcea, S.A de Ediciones.
- Ibáñez-Cubillas, P. (2015). Transformando la educación a través del capital profesional. *Convergencia*, 22(68), 269-273.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000200269
- Montero Mesa, M. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación educativa*, 16, 69-88.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
- Red Global de Aprendizaje. (s.f.). *Pensar fuera de la caja* [Revista digital]. Ceibal
<https://ceibal.edu.uy/plataformas-y-programas/la-red/materiales/>
- Rodríguez Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.
- Piscitelli, A. (2020). *De la innovación boutique al cambio formativo permanente a escala*. Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Segovia, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: una revisión crítica. *Educação & Sociedade*, 31(111), 541–560.
- Vaillant, D. (2017). *El liderazgo educativo en América Latina: Un estado del arte*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Valdés, A. & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Vázquez, M. I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*. 22(42). 117-134. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201301.006>
- Vázquez, M. I., Barrios, L., Borgia, F., Fagundez, R. & Álvarez, S. (2018). Aportes al proceso de desarrollo organizacional.