

Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica

Center project evaluation: study applied to a technological education center

Avaliação do projeto do centro: estudo aplicado a um centro de educação tecnológica

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3347>

Victoria Sequeira

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

victoria1978sequeira@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6492-1031

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un estudio diagnóstico en un centro educativo público tecnológico de Montevideo, Uruguay. El trabajo, realizado en 2021, tuvo por objetivo el estudio de los factores asociados a debilidades en la evaluación del proyecto de dicho centro. El enfoque metodológico fue cualitativo, a través de la estrategia de estudio de caso, con la aplicación de diversas técnicas tres análisis de dos documentos, tres entrevistas exploratorias a referentes institucionales, dos entrevistas semiestructuradas a un profesor y a la coordinadora y una encuesta al equipo docente para la recolección de datos. El estudio concluye que se aplicó un instrumento inoperativo para evaluar el proyecto de centro de la organización. Los fenómenos causantes de esta debilidad se explican fundamentalmente por un equipo docente escasamente capacitado para evaluar proyectos y dolencias en la difusión de los resultados de la evaluación. Para fortalecer la evaluación del proyecto es necesario trabajar en un Plan de Mejora Organizacional, basado en líneas de acción, que potencie los recursos humanos del centro, diseñe un instrumento evaluativo interno y organice las coordinaciones docentes.

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

Recibido: 08/09/22

Aprobado: 26/10/22

Cómo citar:

Sequeira, V. (2023). Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, [Número especial]. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3347>

Abstract

This article aims to present the results of a diagnostic study in a technological public educational center in Montevideo, Uruguay. The work, carried out in 2021, aimed to study the factors associated with weaknesses in evaluating the project of said center. The methodological approach was qualitative, through the case study strategy, with the application of various techniques -analysis of two documents, three exploratory interviews with institutional references, two semi-structured interviews with a teacher and the coordinator, and a survey of the teaching team- for data collection. The study concludes that an inoperative instrument was applied to evaluate the organization's center project. The phenomena that cause this weakness are explained fundamentally by a teaching team poorly trained to evaluate projects and ailments in disseminating evaluation results. To strengthen the evaluation of the project is necessary to work on an Organizational Improvement Plan based on lines of action that strengthen the center's human resources, design an internal evaluation instrument and organize the teaching coordination.

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um estudo diagnóstico em um centro educacional público tecnológico em Montevideú, Uruguai. O trabalho, realizado em 2021, teve como objetivo estudar os fatores associados às fragilidades na avaliação do projeto do referido centro. A abordagem metodológica foi qualitativa, por meio da estratégia de estudo de caso, com a aplicação de diversas técnicas —análise de dois documentos, três entrevistas exploratórias com referências institucionais, duas entrevistas semiestruturadas com uma professora e a coordenadora, e uma pesquisa com a equipe docente— para coleta de dados. O estudo conclui que foi aplicado um instrumento inoperante para avaliar o projeto de centro da organização. Os fenômenos que causam essa fragilidade são explicados fundamentalmente por uma equipe de ensino mal treinada para avaliar projetos e dificuldades na divulgação dos resultados da avaliação. Para fortalecer a avaliação do projeto, é preciso trabalhar um Plano de Melhoria Organizacional baseado em linhas de ação que fortaleçam os recursos humanos do centro, desenhem um instrumento de avaliação interna e organizem a coordenação pedagógica.

Keywords:

school educational project, deep learning, skills, abilities, evaluation, school change.

Palavras-chave:

projeto educativo escolar, aprendizagem profunda, competências, habilidades, avaliação, mudança escolar.

Introducción

La organización propone una oferta educativa tecnológica que posibilite la culminación de la Educación Media Básica y la inserción laboral del estudiantado. Para eso elabora proyectos de centro orientados a la enseñanza y aprendizaje de competencias (Administración Nacional de Educación Pública, 2020).

En el primer acercamiento presencial a la organización se recibió una demanda que radicaba en la debilidad de la evaluación del proyecto de centro. Desde ese momento, se inició un diagnóstico con la finalidad de orientar el trabajo con actores institucionales claves para la formulación de acciones en un plan que provocara mejoras en el proyecto de centro y en su evaluación.

Encuadre teórico y antecedentes

En primer lugar, se aborda la temática proyecto de centro y los componentes conceptuales que lo estructuran. En segundo lugar, se repasa la importancia del trabajo en equipo para la planificación e implementación de un proyecto que articule la acción de toda la organización. En tercer lugar, se expone el ciclo de vida del proyecto de centro y la importancia de la evaluación para la reflexión y acción. En cuarto lugar, se explica la creación y gestión del aprendizaje organizacional para el desarrollo de la organización. Por último, se presentan los antecedentes teóricos del proyecto de centro en Uruguay.

Proyecto de centro

El término proyecto de centro puede entenderse desde diferentes perspectivas. Desde la óptica del cambio, se lo define como un protocolo de actuación para crear otras escuelas posibles (Gómez & Oliveira, 2018). En ese sentido, Torres y Papa (1999) afirman que es una potente herramienta capaz de generar cambios en pos de una situación deseada.

Precisamente, entre los pilares conceptuales que estructuran el proyecto de centro —organización educativa, gestión escolar, planificación, cambio— se encuentra el cambio como objetivo (Pérez, 2016). Sin embargo, para generar el cambio el proyecto tiene que partir del contexto interno y externo de la organización educativa (Pereiro & Páramo, 2017) para que las acciones incidan socialmente en la realidad de los educandos (Mosquera & Rodríguez, 2017). Trindade (2021) propone el modelo de planificación estratégico situacional como herramienta para gestionar el cambio escolar, contrario al modelo clásico o normativo del positivismo (Aguerrondo, 2007).

El sistema educativo vigente no cumple con las expectativas actuales del estudiantado por ofrecer un aprendizaje tradicional. Esto significa, que el modelo originario se encuentra desafiado por un nuevo paradigma: el aprendizaje profundo, como posibilidad para la creación de nuevos conocimientos aplicables al contexto del estudiantado (Fullan & Langworthy, 2014).

De este modo, es fundamental la elaboración de un proyecto de centro que contemple los componentes primordiales, como la población objetivo, los recursos y los responsables del proyecto (ver Tabla 1).

La tabla que sigue contiene algunos componentes del proyecto de centro. La columna de la izquierda comprende cada uno de los elementos del proyecto de centro y la columna de la derecha detalla sus características. En ella se puede apreciar el factor humano como componente imprescindible para el proyecto de centro.

Tabla 1

Componentes del proyecto de centro

| Componente | | Características |
|------------|----------------------------|---|
| 1 | Localización geográfica | Momento y espacio del proyecto. |
| 2 | Presentación institucional | Rasgos identitarios de la organización y la cultura institucional. |
| 3 | Antecedentes | Ejemplos de proyectos implementados con anterioridad. |
| 4 | Fundamentación | Valoración de la situación de partida y la situación objetiva. |
| 5 | Línea de base | Reflejo de la situación inicial del proyecto. |
| 6 | Objetivos | Situación final a la que se aspira. |
| 7 | Población objetivo | Actores destinatarios del proyecto. |
| 8 | Responsables | Adjudicación de roles en el proyecto. |
| 9 | Actividades | Detalle de las acciones que se desarrollarán para la situación deseada. |
| 10 | Recursos | Pauta de los recursos necesarios para el proyecto. |
| 11 | Monitoreo | Seguimiento las fases y los resultados del proyecto. |
| 12 | Evaluación final | Presentación de informe que permitirá analizar y reflexionar si hubo cambio en la realidad institucional. |

Nota. Adaptado de Romano (2014).

El trabajo en equipo en el proyecto de centro

El factor humano es un componente sustancial en la elaboración del proyecto de centro porque necesita la intervención de todos los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos de la escuela que se espera. En ese sentido, son varios los autores que destacan el rol que cumplen los actores escolares como responsables e impulsores del cambio (Pérez, 2016; Pereiro & Páramo, 2017).

De este modo, el proyecto requiere un auténtico trabajo en equipo (Gómez & Olveira, 2018). Esto significa, abandonar las singularidades y asumir compromisos comunes, tales como la evaluación.

La evaluación del proyecto de centro

Existen diferentes fases —inicio, planificación, ejecución, monitoreo, control y cierre (Pineda, 2016)—, modelos —interno y externo (Domingo, 2010)— y tipos de evaluación —previa, de medio término, final y de impacto—.

Con respecto al modelo, Moeller y Navarro (2014) proponen el esquema interno de la autoevaluación, orientada a fortalecer la reflexión y la gestión de los responsables del proyecto escolar.

En cuanto a la tipología y las fases, Romano (2014) es partidario de la evaluación final y la incluye como fase irrenunciable al ciclo de vida del proyecto, porque entiende que permite conocer la realidad institucional luego de la implementación de las acciones pedagógicas.

En ese sentido, la evaluación es un tipo de investigación y proceso que analiza la estructura, el curso y las consecuencias de un proyecto, con la intención de proporcionar información y que de esta se deriven orientaciones para la toma de decisiones (Castro & Castro, 2013). De esta definición se desprende la relevancia de la evaluación como un proceso constante (Flórez *et al.*, 2018).

Para evaluar la calidad de la enseñanza que ofrece la escuela actual, Dorantes y Tobón (2017) proponen la rúbrica de evaluación.

El instrumento de la rúbrica permite verificar si efectivamente se cumplieron o no los objetivos planificados (Kweksilber & Trías, 2020). Esta idea es compartida por la Red Global de Aprendizajes (2020) al sostener que la rúbrica de centro es un instrumento que sirve para construir espacios de reflexión en torno a la educación del siglo XXI.

Otro proceso que contribuye a la reflexión es la gestión y sistematización de la información. La gestión y sistematización de información permite clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica los datos y las prácticas pedagógicas desplegadas (Jara, 2018).

La creación del conocimiento y gestión para el aprendizaje organizacional

La evaluación del proyecto de centro contribuye a la creación del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Los resultados obtenidos en la evaluación interna y final del proyecto de centro pueden ser difundidos, analizados y reflexionados por los actores institucionales en los espacios de intercambio para generar un registro escrito común a todos sobre la realidad institucional a partir de las acciones implementadas hacia la situación deseada.

Es así que se genera aprendizaje organizacional. Es decir, estrategias que favorecen el desarrollo de una organización para integrar conocimientos que faciliten el cambio o la mejora de las acciones individuales y colectivas (Castro *et al.*, 2020).

Por esa razón, Gairín (2009) insiste en el establecimiento de una memoria organizacional, que contemple la información producida por el propio centro y que lo dirija a los diferentes estadios de desarrollo: la organización como soporte del proceso educativo para el programa de intervención, la organización como contexto de intervención, la organización que aprende y la organización que genera conocimiento.

El proyecto de centro en Uruguay

La metodología del trabajo en proyecto de centro surge en Uruguay en el año 1995, pero se implementa con la reforma del Plan 1996, para mejorar la calidad escolar (Torres & Papa, 1999; Rodríguez, 2006).

El Consejo de Educación Técnico Profesional —hoy Dirección General de Educación Técnico Profesional— incorporó la metodología en los centros educativos tecnológicos en el año 2014 (De Cuadro, 2018).

La finalidad se orienta a insertar en el sistema formal a jóvenes desvinculados, contribuir a la culminación del Ciclo Básico Tecnológico y la enseñanza de herramientas que posibiliten el ingreso al mundo del trabajo (Administración Nacional de Educación Pública, 2022).

Por ello, se propuso una oferta de educación formal sustentada en proyectos por talleres (robótica, audiovisual e informática) y con la integración de áreas transversales (matemática, lengua, deporte y filosofía) (Universia, 2015).

El alumnado que forma parte de esta propuesta pedagógica está integrado por jóvenes de 15 años aproximadamente y fundamentalmente varones, provenientes de hogares con contexto socioeconómico desfavorable (Balsa *et al.*, 2019).

Los docentes que trabajan en los centros de educación tecnológica en Uruguay, son cerca de 13.000 (Administración Nacional de Educación Pública, 2018) y hay datos que explican que existen carencias en su formación profesional (Balsa *et al.*, 2019).

Durante el contexto de la pandemia de COVID-19 estos profesores se vieron afectados por el trabajo virtual que implicó exceso de tiempo en la preparación de tareas, correcciones y clases virtuales sincrónicas (Martins, 2021).

Metodología

Este estudio se basó en el enfoque cualitativo porque permite un acercamiento individualizado sobre el objeto de estudio (Varela & Vives, 2016).

La estrategia metodológica aplicada fue el estudio de caso para conocer en profundidad los fenómenos incidentes en la problemática demandada por la organización en el contexto que está inserta (Yin, 2018).

Se aplicaron diversas técnicas que facilitaron la recolección de datos (ver Tabla 2).

Tabla 2*Codificación de técnicas y fuentes*

| Técnicas | Codificación | Aplicación | Fuentes | Codificación |
|-----------------------------|--------------|------------|--------------------|--------------|
| Análisis de documento | A | 1 | Página Facebook | 1 |
| Análisis de documento | A | 2 | Memoria Anual | 2 |
| Entrevista exploratoria | E | 1 | Profesor 1 | P1 |
| Entrevista exploratoria | E | 2 | Docencia indirecta | ED |
| Entrevista exploratoria | E | 3 | Coordinadora | C |
| Entrevista semiestructurada | ES | 1 | Profesor 2 | P2 |
| Entrevista semiestructurada | ES | 2 | Coordinadora | C |
| Encuesta | EN | 1 | Equipo docente | D |

Las técnicas debieron adaptarse a la situación sanitaria del país por la pandemia que implicó la reducción del contacto interpersonal. Para realizar su estudio el investigador utilizó técnicas de recolección de datos mediante dispositivos tecnológicos, como por ejemplo formularios de *Google Forms*.

La estrategia de análisis consistió en la triangulación de métodos y datos (Ander-Egg, 2011), posibilitando arribar a resultados.

Los datos recabados fueron categorizados en los principales tópicos que giran en torno al proyecto de centro y su evaluación (ver Tabla 3).

Tabla 3*Codificación de categorías de análisis*

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

Los resultados se presentarán en formato de tablas que exponen las evidencias más relevantes relacionadas con los principales tópicos de estudio, divididos en las dos fases del diagnóstico: una asociada a la demanda y la otra asociada al problema.

La discusión gira en torno a los fenómenos causantes que provocan la debilidad en el proceso evaluativo del proyecto de centro. Se encuentra organizada en dos bloques: el primero hace referencia a la insuficiencia de las condiciones previas relacionadas con los componentes básicos para la elaboración del proyecto de centro (contexto, antecedentes, línea de base, población objetivo, responsables y recursos), y el segundo expone el empleo de un instrumento de evaluación que no tuvo en cuenta la realidad interna y externa del centro, por la escasa capacitación del profesorado y las carencias en estrategias de difusión.

Resultados y discusión

A partir de la demanda se inició la primera etapa de diagnóstico que implicó la reconstrucción analítica, sintética e interpretativa de las causas y efectos de la problemática (Niremberg, 2006). La segunda etapa estuvo orientada a la elaboración de un plan que provoque mejoras en el proyecto de centro y en su evaluación para conducir a la organización hacia la situación deseada (Ballestín & Fàbregues, 2018).

Los principales resultados encontrados en la etapa diagnóstica se dividen en dos fases: la primera asociada a la demanda y la segunda asociada a la problemática.

Los actores informantes en la primera fase de conocimiento de la demanda, fueron la coordinadora (C), un profesor del equipo docente (P1) y un miembro de docencia indirecta (ED), a través de entrevistas exploratorias.

En las exploratorias los actores consultados expusieron su opinión sobre el proyecto de centro (PC) y el aprendizaje del siglo XXI (AXXI) (ver Tabla 4).

Tabla 4

Opinión docente sobre el proyecto de centro y el aprendizaje del siglo XXI

| Actor consultado y codificación | Técnica y codificación | Opinión de actores consultados |
|---------------------------------|-----------------------------|--|
| Docencia indirecta (ED) | Entrevista exploratoria (E) | "Ahora estamos focalizados en uno puntualmente, que recién lo estamos comenzando" (EED). "Han llegado a ganar premios" (EED). |
| Profesor 1 (P1) | Entrevista exploratoria (E) | "Hice varios talleres que en dónde expliqué diferentes temáticas, energías, transporte" (EP1) |
| Coordinadora (C) | Entrevista exploratoria (E) | "Este año tenemos el proyecto más ambicioso, trabajar todo lo que tiene que ver con la soberanía alimentaria. Sabemos que estamos en un momento en donde es necesario que cada uno genere recursos" (EC). "No es solo plantar sino enseñar al estudiante que hay modalidades de robótica, formas de robótica que permiten... a distancia manejar una huerta" (EC). "El trabajo en proyectos es la forma en cómo nos acercamos al conocimiento" (EC). |

A partir de las opiniones se puede inferir que el proyecto de centro es considerado como un protocolo de actuación (Gómez & Olveira, 2018) que permite conducir al estudiantado a la creación de nuevos conocimientos (Fullan & Langorothy, 2014) porque los actores afirman que es una forma de acercarse al conocimiento (EC) de diversas temáticas (EP1) para resolver los problemas reales de su vida, como por ejemplo la necesidad de generar recursos (EC).

En la segunda fase asociada al problema, los informantes fueron la coordinadora (C), otro integrante del plantel de profesores (P2) y el equipo docente (D), que colaboraron con el estudio a través de las técnicas de entrevista semiestructurada (ES) y encuesta (EN). También, se volvió a aplicar la técnica de análisis de documento (A), pero esta vez en un documento oficial de la organización.

Con respecto al proyecto de centro y sus componentes básicos los datos recabados expusieron el modelo de planificación que dirigió las acciones en el contexto de la pandemia de COVID-19 (ver Tabla 5).

Tabla 5

Opinión sobre la planificación del proyecto de centro en el contexto de la pandemia de COVID-19

| Fuente consultada y codificación | Técnica y codificación | Opinión de actores consultados |
|----------------------------------|----------------------------------|---|
| Coordinadora (C) | Entrevista semiestructurada (ES) | "Desde marzo a julio... vamos diseñando ese proyecto. En julio nos dedicamos a la redacción del proyecto, que no es una redacción cerrada, está en discusión. Luego, en las coordinaciones lo seguimos trabajando" (ESC). |
| Profesor 2 (P2) | Entrevista semiestructurada (ES) | "La planificación del proyecto de centro es guiada por la coordinadora del centro de estudio y fundamentalmente trabajada por todo el equipo docente" (ESP2). |
| Memoria Anual (2) | Análisis de documento (A) | Logros académicos: "preinscripción de un 80% de la matrícula" (A2). |

La evidencia arroja como resultado el empleo del modelo de planificación normativo. Es decir, un modelo que no concibe el dinamismo de la sociedad —alteraciones provocadas por el COVID-19—, que reduce los procedimientos a etapas —diseño y redacción (ESC)—, y que centraliza los objetivos, la programación y la evaluación en el planificador —la coordinadora (ESP2)—.

De acuerdo a la propuesta de Trindade (2021), el modelo idóneo en la actualidad para atender emergentes, jerarquizar los objetivos y construir información para la toma de decisiones es el modelo estratégico situacional. Es decir, un modelo capaz de ajustarse a alteraciones que afectan todo el quehacer institucional, como por ejemplo perturbaciones en la gestión del centro y los condicionamientos laborales como consecuencia de la pandemia (Martins, 2021).

Sin embargo, la gestión escolar asumió un modelo de planificación contrario, que no consideró la realidad local y nacional de la organización educativa en el año 2021 para elaborar el proyecto de centro (Pereiro & Páramo, 2017).

Esta información coincide con las opiniones recabadas sobre los principales retos y preocupaciones que debieron enfrentar los docentes durante el COVID-19 (ver Tabla 6).

Tabla 6

Preocupación docente sobre los efectos de la pandemia

| Actor consultado y codificación | Técnica y codificación | Opinión de actores consultados |
|---------------------------------|----------------------------------|---|
| Docencia indirecta (ED) | Entrevista exploratoria (E) | "No sabemos cuándo volvemos totalmente" (EED). "Les cuesta mucho seguir el curso... se hace difícil mantener un vínculo, sumado a todas las dificultades que puedan tener familiares y económicas en este contexto" (EED). |
| Profesor 2 (P2) | Entrevista semiestructurada (ES) | "El desafío en lo virtual es tremendamente desolador, tengo un 80% de estudiantes que no logran tener acceso a dispositivos" (ESP2). |

Los datos extraídos de las entrevistas muestran la incertidumbre de algunos actores (ED, P2) sobre los efectos de la pandemia, el retorno presencial a las aulas, el proyecto de centro y su evaluación.

Por lo tanto, toda estrategia que emprenda la gestión del centro a través de su proyecto de centro tiene que partir de esta realidad.

El documento analizado también coincide con el hallazgo del mismo modelo de planificación desplegado en el contexto de la pandemia. Se trata de un formulario elaborado por la coordinadora (C) que tiene un formato esquemático, lineal, que estipula un espacio para adjuntar las actividades realizadas y los logros académicos (A2).

En el análisis no se encontró un sitio para colocar los ajustes de la planificación por el COVID-19, ni para exponer los antecedentes del proyecto elaborado, ni tampoco para mencionar los antecedentes de otros proyectos implementados con anterioridad.

De esta información, se desprende un vacío de insumos para emprender un proyecto diferente que no toma en cuenta como componente base los antecedentes. Es decir, la indagación de estrategias desplegadas con anterioridad para elaborar un proyecto que refleje la situación de partida (Romano, 2014) y que pueda —a través de su evaluación— generar información para la reflexión y acción (Castro & Castro, 2013).

De modo que, el formato del documento también reduce la complejidad por la que atravesó la organización educativa durante la pandemia, en la estipulación de un modelo esquemático que considera las actividades desplegadas en proporción directa causa-efecto, con los resultados académicos, sin considerar

los emergentes que se suscitaron y las acciones llevadas a cabo para trabajarlos (Aguerrondo, 2007).

En relación, con el trabajo en equipo (TE) diversos actores expusieron sus percepciones sobre la modalidad de trabajo en el proyecto de centro (ver Tabla 7).

Tabla 7

Opinión sobre el trabajo en equipo

| Actor consultado y codificación | Técnica y codificación | Opinión de actores consultados |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| Coordinadora (C) | Entrevista semiestructurada (ES) | "Intervienen todos los actores institucionales. En principio, el cuerpo docente" (ESC). |
| Docencia indirecta (ED) | Entrevista exploratoria (E) | "El año pasado fue particular y no hubo como un proyecto que se pudiera llevar a la práctica... Puntualmente apoyándolo desde mi rol" (EED). |
| Profesor 1 (P1) | Entrevista exploratoria (E) | "La selección del tema estuvo más de la mano... de ella que dijo: capaz que estaría bueno meternos en algo de esto" (EP1). |

En las expresiones de los actores consultados (P1, P2), se puede detectar que el estilo de gestión del proyecto de centro no fue colaborativo porque la selección del tema no partió de un auténtico trabajo en equipo, requisito fundamental para concretar estrategias, acciones y responsabilidades comunes (Gómez & Olveira, 2018). Tampoco, hay indicios en la Memoria Anual (A2) acerca de la definición de roles en la planificación del proyecto y la evaluación.

Si bien, tanto el empleo del paradigma normativo, como las incertidumbres provocadas por la pandemia y el estilo de conducción del trabajo docente explican la problemática, el hallazgo más relevante del estudio está relacionado con el tema de la evaluación del proyecto de centro.

En tal sentido, se encontró que no es suficiente asentar por escrito la fase evaluativa del proyecto. Si la organización pretende incidir sobre el futuro, es fundamental contar con profesionales que realicen un proceso evaluativo planificado, sistematizado, colectivizado y de responsabilidades compartidas (Castro & Castro, 2013) para responder a las necesidades educativas del estudiantado del presente (Fullan & Langworthy, 2014).

Este hallazgo se sustenta en las evidencias recolectadas que explican las causas más profundas de la problemática (ver Tabla 8).

Tabla 8

Opinión sobre la evaluación del proyecto de centro, el instrumento aplicado y la sistematización de información

| Actor consultado y codificación | Técnica y codificación | Opinión de actores consultados |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| Profesor 1 (P1) | Entrevista exploratoria (E) | <p>"Como pila de cosas para mejorar y bueno esa sería una de las cosas tipo, poder medir. No podría decirte, este chiquilín adquirió... pero no lo hice" (EP1).</p> <p>"Hay un documento en Drive que pone fecha del día, se trataron tales y cuales temas... todos tenemos acceso... no podría afirmar que no tienen conocimiento" (EP1).</p> |
| Docencia indirecta (ED) | Entrevista exploratoria (E) | "Si. Supongo que sí. No lo tengo muy claro con exactitud cuál sería, pero sí... estoy segura de que sí, no te lo puedo decir porque yo no lo sé" (EED). |
| Profesor 2 (P2) | Entrevista semiestructurada (ES) | <p>"Estamos un poco carentes de feedback" (ESP2).</p> <p>"La posibilidad de trabajar a través de internet, de organizar todo a través de un sistema que Red Global" (ESP2).</p> |
| Coordinadora (C) | Entrevista semiestructurada (ES) | "Se trabaja con las rúbricas de la Red" (ESC) |

De modo que, las evidencias explican la causa de la demanda institucional: aplicación de un instrumento descontextualizado en el proceso evaluativo del proyecto de centro.

El instrumento aplicado por la organización fue creado por la Red Global de Aprendizaje antes de la pandemia. Por lo tanto, se puede decir que estaba descontextualizado para la realidad interna y externa del centro (Pereiro & Páramo, 2017) para incidir positivamente en el entorno del alumnado (Mosquera & Rodríguez, 2017).

Además, en una entrevista (ESP2) se encontraron indicios que previo al 2021 el proceso evaluativo del proyecto de centro correspondía a un modelo externo con el mismo instrumento de evaluación, que se aleja de la autorreflexión que proponen los autores (Moeller & Navarro, 2014).

A partir de este descubrimiento, se puede afirmar que la problemática en la evaluación del proyecto se sienta sobre la base de dos fenómenos asociados: el primero se explica por un equipo docente escasamente capacitado para evaluar; y el segundo se fundamenta en las dolencias sobre la difusión de los resultados para la creación de conocimiento y la gestión del aprendizaje organizacional.

Equipo docente escasamente capacitado para evaluar proyectos

Sobre la debilidad de la formación docente en evaluación, un actor consultado (EP1) en la etapa exploratoria expuso la carencia de título docente. Realidad que coincide con los porcentajes de titulación docente, donde se explica que solo dos de cada cinco profesores poseen título para ejercer la docencia. Esta cifra es menor en los cursos de Formación Profesional Básica (FPB) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional, porque la tasa de titulados no alcanza el 30% (Balsa *et al.*, 2019).

En la encuesta realizada a los docentes (ED), hay coincidencias en la opinión sobre la necesaria formación constante del profesorado en evaluación (ver Tabla 9).

Tabla 9

Encuesta docente sobre la necesidad de la formación constante del equipo docente en evaluación

| Actor consultado y codificación | Técnica y codificación | 1. Totalmente en desacuerdo | 2. En desacuerdo | 3. Indiferente | 4. De acuerdo | 5. Totalmente de acuerdo |
|---------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------|----------------|---------------|--------------------------|
| Profesor 1 (P1) | Encuesta (END) | | | | 4 | |
| Profesor 2 (P2) | Encuesta (END) | | | | | 5 |
| Profesor 3 (P3) | Encuesta (END) | | | | 4 | |
| Profesor 4 (P4) | Encuesta (END) | | | | | 5 |
| Profesor 5 (P5) | Encuesta (END) | | | | 4 | |
| Profesor 6 (P6) | Encuesta (END) | | | | 4 | |

Por lo tanto, se puede inferir que el equipo docente es consciente de que se necesita más capacitación en esta temática, sobre todo en la aplicación de instrumentos evaluativos.

Al respecto, Fullan y Langworthy (2014) afirman que la actualización del profesorado en esta temática es crucial para que asuma el rol de activador de los espacios y las actividades para el aprendizaje profundo.

Si el centro carece de actores con capacitación profesional en evaluación, está en riesgo el trabajo en equipo. Es decir, no se podrá analizar y reflexionar en torno a la información para tomar decisiones compartidas por el equipo docente.

Dolencias en la difusión de los resultados de la evaluación

Este segundo fenómeno también se detectó en la etapa exploratoria (EP1) y fue reafirmado con la entrevista semiestructurada (ESP2), el análisis del documento oficial (A2) y la encuesta docente (END).

El actor consultado en la entrevista exploratoria (EP1) explicó que la forma de sistematizar la información relacionada con la elaboración del proyecto de centro, se realiza a través de la herramienta de un *Drive* institucional.

Sin embargo, en el análisis de documento de la Memoria Anual (A2) no se encontró un informe final de resultados y estrategias de difusión de logros a la comunidad.

Al respecto, otro actor consultado (ESP2) en la fase asociada al problema comentó que estaban carentes de retroalimentación.

A esto se suma, la opinión docente recogida en la encuesta (END), en la que hay respuestas de indiferente ante esa consulta.

La falta de estrategias en la sistematización de información no permite clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica los resultados obtenidos en la implementación del proyecto (Jara, 2018). Esto perjudica la creación de conocimiento y la gestión del aprendizaje organizacional porque no se crea la memoria informativa del centro que puede direccionarlo hacia los diferentes estadios de desarrollo organizacional (Gairín, 2009).

Conclusiones

El diagnóstico realizado permitió conocer los factores asociados a la debilidad en la evaluación del proyecto de centro. El estudio concluye que los fenómenos responsables de esa problemática se explican fundamentalmente por la insuficiencia de elementos para la creación de las condiciones previas y planificación para el cambio escolar.

Por esa razón, se entiende que es necesario trabajar en un Plan de Mejora Organizacional —con actores referentes de la organización (P1 y P2)— para desplegar estrategias que incrementen la efectividad de los actores institucionales y la organización (Koontz *et al.*, 2014).

El Plan de Mejora deberá considerar la evaluación del proyecto de centro como un tipo de investigación y proceso que proporciona información (Castro & Castro, 2013) con la intención de ofrecer una educación de calidad (Flórez *et al.*, 2018).

En ese sentido, también es necesario elaborar un proyecto basado en un modelo de planificación estratégico (Trindade, 2021) que permita realizar los virajes necesarios para el modelo de enseñanza acorde al estudiantado del siglo XXI (Fullan & Langworthy, 2014).

En síntesis, ese proyecto se tendrá que asentar sobre la base de tres líneas de acciones: potenciar los recursos humanos existentes en la organización —porque el factor humano es insoslayable para cumplir con los objetivos, fortalecer el trabajo en equipo y asumir y adjudicar roles (Pereiro & Páramo, 2017)—, diseñar un instrumento de evaluación interno —creado por los actores institucionales a partir de la realidad

interna y externa de la organización para la reflexión y toma de decisiones en pos del cambio (Moeller & Navarro, 2014)— y la organización de las coordinaciones — para que el profesorado pueda elaborar, reflexionar y dejar asentado los aprendizajes productos de sus prácticas pedagógicas (Gairin, 2009)—.

Algunas actividades necesarias que se deberán implementar serán: planificación y reuniones con actores con experiencia en proyectos, implementación de talleres temáticos sobre evaluación, diseño de instrumentos evaluativos, organización y desarrollo de espacios de acuerdo para la sistematización de información y estrategias de difusión de los resultados para la reflexión conjunta de todos los actores involucrados.

Notas:

Artículo basado en la tesis titulada *La evaluación del proyecto de centro en educación tecnológica como herramienta del cambio escolar: estudio de caso en un centro público de Montevideo durante la pandemia de COVID-19*, desarrollada en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

Aprobación final del artículo:

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Torterolo y Dra. Claudia Cabrera Borges, editoras invitadas del monográfico.

Contribución de autoría:

La única autora fue responsable de la concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento, análisis, elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2018). *Censo Nacional Docente*. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020). *Centros Educativos Comunitarios*. <https://www.utu.edu.uy/media-basica/centros-educativos-comunitarios-cec>
- AGUERRONDO, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. IIPÉ-UNESCO.
- ANDER-EGG, E. (2011). *Aprender a investigar*. Brujas.
- BALSA, A., CABRERA, J., RODRÍGUEZ, E., VERDERESE, V., ÁLVAREZ, G., & PÉREZ, M. (2019). *Evolución del perfil docente del Consejo Técnico Profesional*. BID.
- BALLESTÍN, B., & FÀBREGUES, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- CASTRO, F., & CASTRO, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa*. Universidad del Bío Bío.
- CASTRO, B., DURAN, S., MORA, Y., CASTRO, R., BALLESTAS, M., & TAMARA, J.

- (2020). El aprendizaje como eje estratégico del desarrollo organizacional en PyMEs de Baranquilla. *Espacios*, 41(14), 194-205.
- DE CUADRO, A. (2018). Ciencias sociales y estudios de juventud: abordajes desde el campo de la comunicación. Centros Educativos Comunitarios: apuesta educativa de inclusión. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 12, 1-11.
- DOMINGO, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: una revisión crítica. *Educación Social*, 31(111), 541-560.
- DORANTES, J., & TOBÓN, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 79-86.
- FLÓREZ, E., PÁEZ, J., FERNÁNDEZ, C., & SALGADO, F. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas educativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72.
- FULLAN, M., & LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- GAIRÍN, J., MUÑOZ, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- GÓMEZ, M., & OLVEIRA, M. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 7(4), 70-75.
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- KOONTZ, H., WEIHRICH, H., & CANNICE, M. (2014). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. McGraw Hill.
- KWEKSILBE, C., & TRÍAS, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124.
- MARTINS, D. (2021). O teletrabalho durante a pandemia da covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 10(3), 1158-1171.
- MOELLER, M., & NAVARRO, M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*. ECORFAN.
- MOSQUERA, C., & RODRÍGUEZ, M. (2017). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *Ágora USB*, 18(1), 255-267.
- NIRENBERG, O. (2006). El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales. *Centro de Apoyo al Desarrollo Local*, 44, 1-19.
- PEREIRO, M., & PÁRAMO, M. (2017). Marco curricular y legislativo de un proyecto de centro de educación para el desarrollo bajo principios de transversalidad y sentido de comunidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 138-142.
- PÉREZ, G. (2016). *Guía metodológica para la elaboración de proyectos/planes de acción participativos en centros de enseñanza secundaria*. UNICEF.
- PINEDA, J. (2016). Diseño de proyectos educativos mediados por TIC: un marco de referencia. *Opción*, 3(10), 477-499.

- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. (2020). *Rúbrica de centro*. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/RGA%20-%20Rubrica%20de%20centro%202020.pdf>
- RODRÍGUEZ, E. (2006). El proyecto de centro y la coordinación docente: un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Investigación Arbitrada*, 11(36), 137-153.
- ROMANO, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC.
- TORRES, A., & PAPA, G. (1999). Proyecto educativo de centro. Una alternativa real. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 10-12.
- TRINDADE, R. (2021). Planificación estratégica situacional en la gestión escolar de las instituciones educativas. *Alborada De La Ciencia*, 1(1), 9-16.
- UNIVERSIA. (2015, enero 15). ¿Qué son los Centros Educativos Comunitarios? <https://www.universia.net/uy/actualidad/orientacion-academica/que-son-centros-educativos-comunitarios-1117993.html>
- VARELA, M., & VIVES, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- YIN, R. (2018). *Case Study. Research and applications: Design and Methods* (6.º ed.). Sage.