



Proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación básica, y su relación con el aprendizaje organizacional

Tesis que para el obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación en Educación Básica

presenta:

John Eddy Agudelo Montoya

Registro CVU: 562888

Asesora tutora:

Mtra. Laura Milán Espinosa

Asesor titular:

Dr. Edgar Iván Hernández Romero

Medellín, Antioquia, Colombia

Abril 2015

Dedicatorias

- Para Dios que me acompaña siempre y me permitió sostenerme en los momentos más difíciles.
- Para mis padres a quienes les debo gran parte de lo que soy.
- Para mi esposa Naty y mis hijos Ana, Simón y Pablo, por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional.

Agradecimientos

- Al Colegio Montessori por su confianza y apoyo.
- Al Tecnológico de Monterrey (sus directivos, administradores, docentes y colaboradores) por el apoyo constante durante este tiempo.
- A mi Consejero Académico, Jesús Emmanuel Pérez Rodríguez, por guiarme y apoyarme a lo largo de todo el programa.
- A mis profesoras tutoras de tesis (Dra. Lorena de los Ángeles Salinas Novoa y Mtra. Laura Milán Espinosa) y a mi asesor titular (Dr. Edgar Iván Hernández Romero) por haberme guiado y asesorado durante el proceso de mi tesis de grado.

Proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación básica, y su relación con el aprendizaje organizacional

Resumen

En el presente trabajo se presentan los resultados del estudio de investigación realizado en la institución educativa Colegio Montessori de la ciudad de Medellín (Colombia), cuyo principal objetivo fue identificar el proceso de formulación de estrategias emergentes y sus implicaciones en su aprendizaje organizacional. Para esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo a partir de un estudio de caso, y para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación y análisis de documentos. Se encontró que en esta institución hay gran proliferación de estrategias emergentes, las cuales surgen de la necesidad de responder a las demandas del entorno con el ánimo ya sea de corregir, estandarizar o mejorar el desempeño de la organización. En cuanto a los proponentes de estas estrategias, se identificó que virtualmente cualquier empleado del Colegio puede tomar la iniciativa; sin embargo, según la información recabada se halló que el Comité de Planeación, en cabeza de la Rectora, es el espacio donde se gestan gran parte de estas estrategias. Igualmente, se identificó que la Institución tiene implementado un sistema de gestión que exige que el tratamiento dado a las estrategias emergentes sea el mismo que el que reciben las deliberadas en cuanto a su aprobación, implementación, seguimiento y evaluación. Finalmente, los hallazgos reportan que cuando los resultados de las estrategias emergentes han sido positivos, la

organización los incorpora en su vida cotidiana, teniendo así un lugar importante en el aprendizaje organizacional.

Índice

Capítulo 1 Planteamiento del problema	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Contexto	14
1.3 Justificación	17
1.4 Delimitación del estudio	20
Capítulo 2 Marco Teórico	22
2.1 Definición de ‘estrategia’	22
2.2 Estrategias deliberadas y emergentes	25
2.3 Planeación estratégica y modelos de formulación de estrategias	30
2.4 El aprendizaje organizacional	36
2.5 Investigaciones empíricas	47
Capítulo 3 Método	52
3.1. Método	52
3.2. Participantes	55
3.2.1 Selección de la muestra	58
3.3 Instrumentos de recolección de datos	60
3.3.1 La entrevista semiestructurada	60
3.3.2 La observación	62
3.3.3 El análisis de documentos	65
3.4 Procedimiento de recolección de información	66
3.5 Estrategia de análisis de la información	69
3.5.1 Triangulación	70
Capítulo 4 Análisis y discusión de resultados	72
4.1 Descripción del proceso de planeación institucional	72
4.2 Presentación de hallazgos	77
4.2.1 Análisis de la documentación	77
4.2.2 Observación de las sesiones de trabajo	81
4.2.3 Entrevistas	87
Capítulo 5 Conclusiones	103
5.1 Descripción del proceso de planeación estratégica en el Colegio Montessori	103
5.2 Respuestas a la pregunta y objetivos de investigación	105
5.2.1 Procedimiento de formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de las estrategias emergentes en la institución educativa Colegio Montessori	105

5.2.2 Participantes en la formulación de las estrategias emergentes en el Colegio Montessori	108
5.2.3 Relación entre las estrategias emergentes y el aprendizaje organizacional	109
Referencias	113
Apéndices	116
Apéndice A Guía para entrevistas	116
Apéndice B Guía para observaciones	118
Apéndice C Guía para revisión de documentos	119
Apéndice D Guía para entrevistas diligenciada	120
Apéndice E Guía para observaciones diligenciada	124
Apéndice F Guía para revisión de documentos diligenciada.....	129
Currículum Vitae	131

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Estrategia deliberada vs. Estrategia emergente (Mintzberg, Ahlstrand, y Lampel, 1998)	26
Figura 2. Modelo de Planeación Estratégica (Secretaría de Educación Pública de México, 2009)	35
Figura 3. Estadios de una organización en cuanto al aprendizaje (Gairín, 2000)	44
Tabla 1. Información sobre los entrevistados	59
Tabla 2. Ventajas y desventajas de la entrevista (Valenzuela y Flores, 2012)	62
Tabla 3. Roles del observador (Hernández et al., 2010)	63
Tabla 4. Ventajas y desventajas de la observación (Valenzuela y Flores, 2012) .	64
Tabla 5. Ventajas y desventajas del análisis de documentos (Valenzuela y Flores, 2012)	65
Figura 4. Metodología utilizada en el Colegio Montessori para la formulación del Plan Estratégico 2013-2017	74
Figura 5. Modelo de planeación anual utilizado en el Colegio Montessori	76
Tabla 6. Ejemplos de toma de acciones correctivas o de mejora	77
Tabla 7. Ejemplos de acciones emergentes tomadas del análisis de la documentación	78
Tabla 8. Ejemplos de cierre de planes o programas	80
Tabla 9. Ejemplos de respuestas dadas por los entrevistados sobre la forma cómo se definen las estrategias en el Colegio Montessori	90
Tabla 10. Razones por las cuales algunos proyectos no son llevados a operación en el Colegio Montessori.....	95
Tabla 11. Proyectos que no surgieron de un proceso de planeación formal.....	96
Tabla 12. Proyectos, responsables y recursos asignados a los proyectos emergentes mencionados por los entrevistados	96
Tabla 13. Origen y proponentes de los proyectos emergentes en el Colegio Montessori	97
Tabla 14. Resultados obtenidos en cada uno de los proyectos emergentes	100

Capítulo 1 Planteamiento del problema

La relevancia de esta investigación radica en la identificación de la manera como surgen las estrategias emergentes en el Colegio Montessori, cuáles son sus fuentes, quiénes participan en su formulación, y qué impacto tienen éstas en el proceso de aprendizaje de la organización mediante la interacción de la planificación y la puesta en operación de las acciones que hacen parte de las estrategias. Las organizaciones inteligentes se caracterizan no sólo porque el aprendizaje es parte de su naturaleza, sino porque aman aprender (Senge, 2002).

Este estudio se llevó a cabo en la institución educativa Colegio Montessori en el cual se pretendía establecer la relación entre el aprendizaje institucional y el surgimiento de las estrategias emergentes.

1.1 Antecedentes

Cada día las organizaciones toman decisiones con el fin de alcanzar sus objetivos (misión, visión, objetivos estratégicos, etc.) utilizando diferentes metodologías, y las instituciones educativas no son ajenas a esta dinámica. En algunas instituciones educativas probablemente estas decisiones son tomadas con base en la intuición, teniendo en cuenta las demandas históricas del entorno y esperando dar una respuesta rápida y efectiva. Otras tal vez ya han incursionado en un tipo de planificación más

estructurada y sus decisiones obedecen, en gran proporción, a los resultados arrojados por los instrumentos de medición implementados para evaluar la eficacia de sus procesos internos (indicadores). Y otras, quizás en menor número, han evolucionado hasta sobrepasar los requisitos mínimos exigidos por las normas internacionales de gestión de la calidad (tales como la Norma ISO: 9001, entre otras) y han incursionado en modelos de gestión de avanzada que se equiparan con aquéllos que llevan a cabo las más reconocidas empresas multinacionales.

Todas ellas, sin embargo, comparten objetivos comunes: satisfacer las necesidades de sus clientes, alcanzar los más altos niveles de calidad, y al mismo tiempo asegurar la sostenibilidad financiera de la organización.

Ya sea que provengan de un sistema de gestión de vanguardia o de uno más rudimentario, las organizaciones diseñan e implementan estrategias que las conduzcan a alcanzar sus objetivos.

Por definición, una estrategia es una serie de acciones que toman los administradores para aumentar el desempeño de su organización con relación a sus rivales (Hill y Jones, 2011). Alfred Chandler (citado en Mintzberg, Quinn y Voyer, 1997), definió la estrategia como el elemento que determina las metas básicas de una empresa a largo plazo, así como la adopción de cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar estas metas. Las estrategias responden a las necesidades del entorno y provienen no solamente de planes cuidadosamente

premeditados e intencionados (*estrategias deliberadas*) sino de reacciones que carecen de una intencionalidad (*estrategias emergentes*). Mintzberg y Waters (citados en De Wit y Meyer, 2010) sostienen que ninguna estrategia es puramente deliberada o emergente, sino una mezcla de las dos. La dualidad de querer diseñar el futuro de manera intencionada, más la necesidad de explorar gradualmente, aprender y adaptarse a una realidad que se revela, es la tensión central del tema de la formación de la estrategia (De Wit y Meyer, 2010).

En las últimas décadas, se ha asistido a una transformación en la administración de las instituciones educativas debido a la incursión de conceptos tales como la calidad total y certificaciones internacionales de los sistemas de calidad, los cuales hasta hace algunos años pertenecían exclusivamente al campo empresarial. Hoy en día, la tecnificación de los procesos de gestión han permeado también las instituciones educativas en todos sus niveles (preescolar, básica primaria, secundaria y superior).

Todo este fenómeno de búsqueda de la excelencia en el servicio educativo ha sucedido como consecuencia de la toma de conciencia que han adquirido los directores de estos centros sobre la importancia no solamente de mantener sus clientes actuales, sino de ampliar los clientes potenciales, mercadear su imagen, innovar y diseñar productos diferenciadores y competitivos, con el fin de garantizar así la supervivencia de la institución.

Anteriormente, los clientes acudían en gran número a las instituciones educativas para solicitar sus servicios. Hoy en día existen ofertas educativas según los gustos, necesidades y presupuestos, lo cual hace que el negocio de la educación sea mucho más competitivo.

Algunas instituciones educativas que no evolucionaron a la par con las demandas del entorno vieron cerrar sus puertas. Otras que supieron adelantarse a las exigencias del medio convirtieron las amenazas en oportunidades y han sobrevivido en el negocio con especial éxito. Es importante entonces mirar detenidamente cómo es el proceso de incubación de las estrategias al interior de las instituciones, el cual las ha llevado a alcanzar altos desempeños en el mejor de los casos, o quizás a su deterioro, en otros. Lo cierto es que, en la actualidad, el concepto de calidad es un objetivo en constante movimiento lo que obliga a las instituciones prestadoras de este servicio a estar en permanente evolución y dinamismo, de lo contrario corren el riesgo de ofrecer a sus clientes un servicio obsoleto y poco atractivo.

El momento histórico actual exige que las organizaciones tengan bien desarrollada la capacidad no sólo de aprender cosas nuevas, sino también de desaprender con gran facilidad, pues lo que hoy parece funcional, tal vez mañana ya no lo sea.

Es muy importante también que las organizaciones sepan capitalizar el conocimiento que han generado a lo largo de su existencia, es decir, aprendan de sus errores y de sus aciertos para enfrentar las situaciones cotidianas y generar estrategias

que les permita sistematizar estos aprendizajes. Senge (2005) define a una organización inteligente como aquella que aprende continuamente y expande su capacidad para crear su futuro. No obstante, el conocimiento no debe quedarse a nivel del individuo, sino que cada uno de los integrantes de una organización debe poner su experticia a disposición de su equipo de trabajo para que éste mejore su desempeño y así promover el aprendizaje. El pensamiento sistémico sostiene que el todo puede superar la suma de las partes (Senge, 2005).

El Colegio Montessori tiene un camino recorrido importante en el tema de la planeación estratégica. De hecho, su sistema de gestión fue acreditado con el certificado internacional ISO:9001 en el año 2004, convirtiéndose en el segundo colegio en el departamento de Antioquia en obtener dicha certificación y el tercero en Colombia.

Desde hace varios años, esta institución ha venido formulando su planes estratégicos para períodos de 4 y 5 años con la ayuda de asesores externos y siguiendo la metodología sugerida por ellos.

La planificación estratégica no es la ‘fórmula mágica’ que resolverá todos los problemas de la organización pero sí brinda una mayor tranquilidad ya que hace un estudio de los factores internos y externos que afectan la organización (Fuster, 2008) y marca una camino de acción.

1.2 Contexto

El Colegio Montessori es una institución de educación privada sin fines de lucro localizada en la ciudad de Medellín (Colombia), la cual fue fundada en 1976 por un grupo de padres de familia quienes, inquietos por la educación de sus hijos, decidieron poner esta delicada misión en manos de un grupo de personas expertas en pedagogía. Fue así como nació este proyecto educativo, el cual tuvo como principio rector los fundamentos filosóficos de la reconocida médica y pedagoga italiana María Montessori.

Durante sus 38 años de existencia, el Colegio Montessori ha alcanzado un alto reconocimiento no solo a nivel local sino también nacional, gracias a la gestión que ha realizado en diferentes aspectos como el académico, el formativo y el social. También se ha destacado por los excelentes resultados obtenidos en las pruebas de estado así como en las diferentes pruebas internacionales que se aplican en la institución. Su dinamismo y deseo permanente de búsqueda de la excelencia lo han llevado a convertirse en referente para las demás instituciones educativas de la ciudad y el país.

En la actualidad, el Colegio Montessori cuenta con alrededor de 1.050 estudiantes desde los niveles de preescolar hasta la básica secundaria, y con alrededor de 200 empleados entre docentes, personal administrativo, de aseo y vigilancia. Las familias del Colegio Montessori pertenecen a un estrato socioeconómico alto, y los padres en su gran mayoría son empresarios, dirigentes empresariales, profesionales de distintas áreas de la salud, entre otros. La máxima autoridad del colegio es la Junta Directiva, la cual está

conformada por padres de familia de la misma institución y es elegida en la asamblea general de socios.

El Colegio Montessori está dividido en cuatro secciones o escuelas: preschool (preescolar), elementary school (primaria), middle school (escuela media) y high school (secundaria). Cada una de ellas se encuentra localizada en espacios físicos separados y cuenta con un(a) director(a) de escuela y una psicóloga que apoya la labor formativa del alumnado. Además, el colegio tiene un director de estudios quien se encarga de coordinar todo lo relacionado con los asuntos académicos de la institución y un grupo nueve de asesores de área (jefes de departamento) quienes tienen a su vez la responsabilidad de guiar y acompañar a los docentes que sirven cada una de las asignaturas del currículo.

Además de los cuatro bloques en los que están ubicadas cada una de las escuelas o secciones, el Colegio Montessori cuenta con amplias zonas verdes, jardines, parqueaderos, bloque de oficinas para el personal administrativo, biblioteca, enfermería, laboratorios de biología, física, química, matemáticas e idiomas, 4 salas de informática, salones especializados para música, arte y robótica; un auditorio, 2 aulas múltiples, 4 salas de docentes (una por escuela), 2 canchas sintéticas de fútbol, un coliseo, 2 placas polideportivas, cafetería, piscina (sólo para alumnos de preescolar) y aulas alternas para la enseñanza de inglés y francés.

Las aulas de clase están dotadas ya sea con video beam (proyector de video) o tableros inteligentes y los estudiantes pueden hacer uso de computadores portátiles y de tabletas (ya sean propios o alquilados). El Colegio cuenta con los recursos físicos, tecnológicos y humanos necesarios para que docentes y alumnos alcancen los mejores desempeños tanto académicos como formativos.

Se plantea entonces la siguiente pregunta como objeto de este estudio:

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de formulación de estrategias emergentes en la institución educativa Colegio Montessori, y cuál es su relación con el aprendizaje organizacional?

Objetivo General

El objetivo general de esta investigación es describir los mecanismos utilizados para la formulación e implementación de estrategias formales y no formales que guían el quehacer de la institución y cómo éstas, mediante su puesta en marcha, se convierten en referentes de aprendizaje para la misma organización.

Objetivos específicos

- Analizar el procedimiento que se lleva a cabo en la institución durante la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de las estrategias emergentes.

- Identificar a las personas participantes en la formulación de las estrategias emergentes en el Colegio Montessori.
- Identificar las dinámicas internas que permiten la capitalización y sistematización de ciertas experiencias exitosas de manera que genere procesos de aprendizaje.

1.3 Justificación

Los directores de las instituciones educativas cada vez adquieren más conciencia del tipo de organización (negocio) que tienen a su cargo, y por este motivo deben realizar todos los esfuerzos a su alcance para darle a ésta la seriedad que amerita. Hasta hace algunos años no se pensaba que los modelos utilizados en empresas de manufacturas o de servicios servirían igualmente para administrar el devenir de los centros educativos; sin embargo, cada vez es más común ver instituciones educativas que quieren darle a su organización la seriedad y rigurosidad que tiene cualquier empresa multinacional, por ejemplo.

Uno de esos modelos que ha sido adoptado por las empresas de educación es el de la *planeación estratégica*. Steiner (1998) sostiene que la planeación estratégica es el esfuerzo sistemático y más o menos formal de una compañía para establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados con el fin de poner en práctica las políticas y estrategias, y así lograr los objetivos y propósitos básicos de la compañía. Por su parte, Fuster (2008) la define como el proceso

de evaluación sistemática, en la que se definen una serie de objetivos a mediano y largo plazo, que se caracterizan por ser cuantificables y mediante el cual, se desarrollan unas estrategias que facilitarán la consecución de los objetivos.

Un mundo tan competitivo y cambiante como el actual, al cual la educación no es ajeno, requiere que las organizaciones cuenten con mecanismos confiables de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación para poder así asegurar la sostenibilidad y viabilidad financiera de las instituciones. De ahí la relevancia de este estudio de investigación: analizar de cerca el complejo proceso de planeación estratégica llevado al interior de una institución educativa de gran prestigio y reconocimiento a nivel nacional y con proyección internacional, para identificar el procedimiento de diseño de las estrategias emergentes y la coherencia existente entre las acciones cotidianas y las políticas, objetivos y planes diseñados por la institución para alcanzar sus metas.

De igual manera, resulta interesante analizar la relación entre el surgimiento de las estrategias emergentes y el aprendizaje organizacional. Actualmente, se requiere construir organizaciones donde las personas expandan continuamente su aptitud para comprender la realidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, ser responsables de su aprendizaje, desarrollando capacidades de aprendizaje que les permita capitalizar el conocimiento (Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo, 2009).

Los resultados de este estudio beneficiarán en primer lugar a la institución educativa Colegio Montessori ya que le proporcionará una radiografía del procedimiento que se lleva a cabo durante todo el proceso de su planeación estratégica, identificando aquellos elementos que han sido exitosos y también los que deben ajustarse para que sean más efectivos. Con base en los hallazgos, la institución podrá implementar acciones correctivas o de mejoramiento para alcanzar sus objetivos que redunden en la calidad del servicio ofrecido, la optimización de los recursos y una mayor satisfacción de sus clientes.

Poco o nada se conoce sobre investigaciones realizadas sobre este tema en instituciones educativas a nivel superior o de educación básica en el contexto local o nacional (Colombia), lo cual le otorga aún más relevancia a este estudio. Los hallazgos derivados de esta investigación podrán ser tomados como referentes por administradores y docentes de otras instituciones educativas a nivel local y nacional para comprender lo que sucede al interior de sus propias instituciones durante los procesos de planificación e implementación de sus estrategias, y eventualmente contribuir al mejoramiento de las mismas. De igual manera, este estudio está enmarcado en otro aún más grande dirigido por la Dra. Cantisani y el Dr. Hernández, de tal manera que los hallazgos que arrojen los estudios realizados paralelamente en distintas instituciones educativas podrán tener un impacto generalizado en la forma como dichos centros realizan sus procesos de planeación estratégica.

Con los resultados arrojados por este estudio de investigación se espera hacer aportaciones en el campo de la administración y específicamente en el tema relacionado con los procesos de planeación estratégica en centros educativos de educación básica. Este trabajo pretende dar luces sobre la manera como se implementan los procesos de planeación estratégica en el Colegio Montessori, teniendo como foco de atención el surgimiento de las estrategias emergentes y su relación con el aprendizaje organizacional. De esta manera se espera que los hallazgos de esta investigación asistan al Colegio no solamente a tomar conciencia de los diferentes elementos que entran en juego en el diseño e implementación de este tipo de estrategias, sino, y más importante aún, de cómo puede afinar y mejorar sus procesos de planeación e igualmente la forma en que está creando una comunidad de aprendizaje.

1.4 Delimitación del estudio

El presente estudio de investigación se realizó en la institución educativa Colegio Montessori, ubicada en la ciudad de Medellín (capital del departamento de Antioquia, Colombia), y fue llevado a cabo a lo largo del período académico 2013-2014. Las personas que participaron en esta investigación pertenecían al personal directivo, administrativo-docente y docente.

Esta investigación no pretende establecer cuál de las estrategias (deliberadas o emergentes) tienen más impacto en la Institución. Tampoco pretende establecer qué personas dentro de la organización deben participar en la planeación, ejecución y

evaluación de los diferentes proyectos, programas, planes y actividades que se implementan en su interior.

Capítulo 2 Marco Teórico

En el presente capítulo se hace un recorrido por la literatura más relevante concerniente al problema de investigación de este trabajo. Al finalizar este capítulo se definen los términos propios del tema, se presenta la teoría proporcionada por algunos de los autores más reconocidos en el campo y se reseñan algunos estudios similares realizados en otras instituciones educativas.

2.1 Definición de ‘estrategia’

Para comenzar, es conveniente explorar el significado del término *estrategia*, el cual está en el centro de esta investigación. Mintzberg, Quinn y Voyer (1997) se remontan a la historia para explicar el significado original de esta palabra, la cual tuvo como cuna la guerra. El término estrategia viene del griego *estrategos* que significa ‘un general’. El verbo griego *estratego* significa ‘planificar la destrucción de los enemigos en razón del uso eficaz de los recursos’. Aunque en la actualidad los empresarios no persiguen la destrucción de sus competidores, lo que resulta indiscutible es que la mayoría sí tienen como objetivo principal alcanzar que sus cifras de ventas superen las de sus rivales. De otro lado, llama la atención que desde sus orígenes primarios, esta definición incluya el concepto de *eficacia*, es decir, la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.

Mintzberg et al. (1997) citan algunas definiciones de estrategia proporcionadas por distintos autores en diferentes momentos de la historia:

- La estrategia empresarial es una serie de actos que ejecuta una empresa, los cuales son seleccionados de acuerdo a una situación concreta.
- Alfred Chandler (1962), definió la estrategia como un elemento que determinaba las metas básicas de una empresa, a largo plazo, así como la adopción de cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar estas metas.
- Según Andrews, colega de Chandler, la estrategia representa un patrón de objetivos, propósitos o metas, así como las políticas y los planes principales para alcanzar estas metas, presentándolos de tal manera que permiten definir la actividad a la que se dedica la empresa, o a la que se dedicará, así como el tipo de empresa que es o será.
- Ansoff (1965) sostenía que la estrategia era un ‘hilo conductor’ que corría entre las actividades de la empresa y de los productos o mercados.

La estrategia ha sido casi inevitablemente concebida en términos de lo que los líderes de una organización ‘planean’ hacer en el futuro (Mintzberg y Waters, 1985). Por su parte, Hill y Jones (2009) sostienen que una estrategia es una serie de acciones que los gerentes toman para incrementar el desempeño de su empresa con relación a sus rivales.

Si se mira con detenimiento, todas estas definiciones cuentan con elementos comunes. En primer lugar, está presente el concepto de *ambiente* (condiciones ajenas a la empresa a la que ésta debe responder). En segundo, la empresa debe establecer *metas y objetivos básicos*. De éstos la *misión* es el objetivo de nivel más alto. En tercero, *análisis de la situación* (para el cual es útil al análisis de *Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas*). Por último, la empresa proyecta cómo aplicar sus recursos (Mintzberg et al., 1997).

La formación de la estrategia ha tendido a ser tratada como un proceso analítico de establecimiento de metas a largo plazo y planes de acción para una organización; es decir, un proceso de formulación seguido por la implementación de la misma (Mintzberg y Waters, 1985).

Por su parte Mintzberg define la estrategia como el *patrón de una serie de acciones que ocurren en el tiempo*. Un patrón implica que los actos de la empresa son congruentes: la congruencia puede ser resultado de la planificación formal y la definición de metas, o no serlo. El modelo de Mintzberg se diferencia de los modelos anteriores en que éste hace énfasis en la *acción* (implementación), mientras el estándar concede gran importancia al *análisis* (formulación). Según este punto de vista, la empresa tendría una estrategia, aun cuando no hiciera planes. Asimismo, tendría una estrategia, aun cuando nadie en la empresa dedique tiempo a establecer objetivos formales. Lo único que se requiere es un patrón de una serie de actos de la organización.

El aporte de Mintzberg a esta definición podría considerarse un poco osado por parte de aquellos que sostienen que gran parte del éxito de la estrategia yace precisamente en el análisis juicioso en el que debe basarse un buen proceso de planeación/formulación. No obstante, también es cierto que son finalmente las acciones traducidas en planes y proyectos los que dan cuerpo a la estrategia.

Hasta este punto se ha hecho una revisión de algunas definiciones existentes del término *estrategia*, al cual, como se ha podido observar, Mintzberg ha hecho grandes contribuciones. En el siguiente apartado se tratarán las diferentes clasificaciones de estrategia proporcionadas por este mismo autor.

2.2 Estrategias deliberadas y emergentes

Mintzberg et al. (1997) proponen que otra forma de concebir la estrategia es como una serie convergente de las medidas que ha tomado la empresa; es decir una *estrategia realizada*. Cuando una empresa puede formular intenciones y avanzar hacia su realización, se tendrá un ejemplo de lo que Mintzberg llama *estrategia deliberada* (o *premeditada*, como aparece en algunas traducciones). Cuando la empresa actúa en forma consistente, con actos que no son parte de sus intenciones formales, se tendrá un ejemplo de una *estrategia emergente*. En esta última, la estrategia adquiere forma y ‘ocurre’ a pesar de que no existen intenciones definidas formalmente. Más adelante, es posible que la empresa adopte estas estrategias de manera formal, pero en el momento en el que se presentan no son conscientes ni deliberadas. Una tercera posibilidad es que la empresa

no pueda poner en práctica sus intenciones estratégicas, al cual Mintzberg llama *estrategia no realizada*.

La *Figura 1* representa la diferenciación proporcionada por los autores arriba citados.

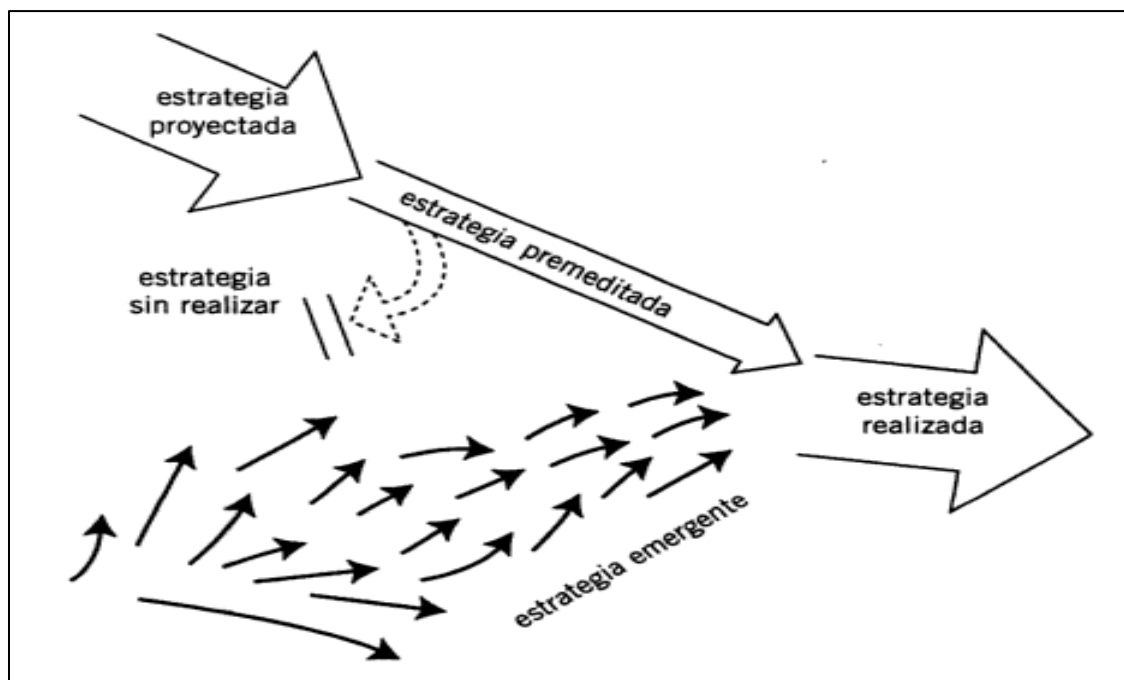


Figura 1. Estrategia deliberada vs. Estrategia emergente. (Mintzberg, Ahlstrand, y Lampel, 1998)

Comparar la estrategia intencional con la estrategia realizada, ha permitido distinguir las estrategias *deliberadas*—llevadas a cabo como intencionales—de las estrategias *emergentes* – patrones o consistencias llevadas a cabo a pesar de, o en ausencia de, intenciones (Mintzberg y Waters, 1985). Estos mismos autores opinan que la diferencia fundamental entre estrategia deliberada y emergente radica en que la

primera se enfoca en dirección y control —consiguiendo las cosas deseadas, la segunda se abre a la noción de ‘*aprendizaje estratégico*’. La estrategia emergente en sí misma implica aprendizaje que funciona—tomando una acción a la vez en búsqueda de aquel patrón o consistencia viable. Es importante recordar que la estrategia emergente no significa caos, sino la esencia de un orden *no intencionado*.

Para que una estrategia sea puramente deliberada, debe cumplir con al menos tres condiciones. Primero, debieron existir intenciones precisas en la organización, articuladas a un nivel de detalle relativamente concreto, para que no hubiera duda de lo que se quería antes de que cualquier acción fuera tomada. Segundo, dado que las intenciones son organizacionales, éstas deben ser compartidas por todos los actores. Y tercero, estas acciones colectivas deben cumplirse tal y como fueron planeadas, lo que significa que ninguna fuerza externa (del mercado, tecnológica o política) pudo haber interferido en ellas. Para que una estrategia sea perfectamente emergente, debe existir orden —consistencia en acción a lo largo del tiempo—en ausencia de intención sobre ella (Mintzberg y Waters, 1985).

A pesar de la diferenciación conceptual hecha entre estrategias deliberadas y emergentes, en la vida real de las organizaciones éstas conviven todo el tiempo, ya que no hay una estrategia puramente deliberada o emergente, sino una mezcla de las dos (Mintzberg y Waters, 1985). Un símil que podría ilustrar esta combinación de estrategias es, por ejemplo, el caso de un piloto de avión de una aerolínea comercial que parte del aeropuerto con un destino y una ruta determinada. Sin embargo, antes de llegar

a su destino final se da cuenta de que no puede aterrizar porque la pista se encuentra congestionada o debido al mal clima. Entonces decide dar unas cuantas vueltas hasta que la pista se despeje o inclusive considera aterrizar en una pista alterna para luego arribar a su destino original. De esta misma forma, las organizaciones son propensas a que las condiciones del entorno/mercado cambien durante la implementación de las estrategias planteadas y es normal que deban ajustar sus planes para responder eficazmente a las nuevas necesidades y así poder alcanzar los objetivos propuestos. Este es un caso patente en el que tanto las estrategias deliberadas como las emergentes no solamente coexisten, sino que son complementarias. La dualidad de querer diseñar el futuro de manera intencionada, más la necesidad de explorar gradualmente, aprender y adaptarse a una realidad que se revela, es la tensión central del tema de la formación de la estrategia (De Wit y Meyer, 2010).

Además de las estrategias hasta ahora referidas, es decir, las deliberadas y las emergentes, Mintzberg y Waters (1985) también construyeron una tipología de otras formas de estrategias:

1. La *estrategia planeada* es aquella en la que los líderes en el centro de la autoridad formulan sus intenciones tan precisas como sea posible y luego luchan para su implementación—su traducción en la acción colectiva—con un mínimo de distorsión, ‘libre de sorpresa’.
2. La *estrategia empresarial* es aquella en la que un individuo en control de la organización impone su visión de dirección en ella. Debido a que estas estrategias

son muy comunes en firmas empresariales, estrechamente controladas por sus dueños, éstas pueden ser llamadas, estrategias empresariales. Estas estrategias se encuentran comúnmente en organizaciones jóvenes o pequeñas (donde el control personal es factible). Sin embargo, algunas veces también pueden encontrarse en organizaciones grandes, particularmente bajo condiciones de crisis en la que todos los actores tienen la voluntad de seguir a un solo líder que tiene visión y deseo.

3. La *estrategia ideológica* ocurre cuando los miembros de una organización comparten una visión y se identifican tan fuertemente con ella que la siguen como una ideología. Las intenciones de las estrategias ideológicas son acogidas positivamente por los miembros de la organización. La estrategia ideológica generalmente es altamente deliberada.
4. La *estrategia sombrilla* es adoptada por aquellos líderes que, al tener solo un control parcial sobre los actores de una organización, deciden establecer lineamientos generales de comportamiento, definen los límites, y luego permiten que los otros actores maniobren dentro de éstos. Cuando los actores se salen de los límites, el líder tiene tres opciones: detenerlos, ignorarlos o adaptarse a ellos.
5. La *estrategia de proceso* ocurre cuando el liderazgo funciona en una organización en la cual otros actores tienen cierta discreción para determinar los resultados, debido a un ambiente que es complejo y quizás también incontrolable e impredecible.
6. La *estrategia desconectada* es quizás la más sencilla de todas. Una parte de la organización la cual cuenta con bastante discreción-- una sub-división y algunas veces hasta un solo individuo -- debido a que está un poco suelto de los demás, es capaz de llevar a cabo su propio patrón de conjunto de acciones.

7. La *estrategia de consenso*, en ésta muchos actores diferentes convergen naturalmente sobre el mismo tema, o patrón, de tal manera que se vuelve penetrante en toda la organización, sin necesidad de ninguna dirección o control central.
8. Las *estrategias* también pueden ser *impuestas* desde afuera, es decir, el ambiente puede obligar directamente a la organización a adoptar un patrón en su conjunto de acciones, sin importar la presencia de controles centrales.

Sin embargo, estas estrategias no son excluyentes; al contrario, el líder de una organización puede utilizar, consciente o inconscientemente, varias de estas estrategias simultáneamente a fin de alcanzar las metas propuestas.

2.3 Planeación estratégica y modelos de formulación de estrategias

Antes que nada, es conveniente examinar algunas definiciones recopiladas por Navajo (2009) sobre el término *planeación*: es una actividad que tiene por objeto decidir sobre la asignación de recursos escasos en el logro de objetivos múltiples, a través de medios adecuados para su obtención (Espinoza, 1989). O bien, el proceso mediante el cual, partiendo de unos determinados antecedentes (por ejemplo, información aportada por evaluaciones previas o políticas o planificaciones de nivel superior) se toman decisiones que permitan establecer tanto los objetivos que se desea alcanzar como la manera de alcanzarlos (Fantova, 2005).

Ahora es importante ver algunas definiciones del término Planeación Estratégica proporcionado por diferentes autores. La Planificación Estratégica es un proceso

dinámico que desarrolla la capacidad de las organizaciones para fijarse un objetivo en forma conjunta y observar, analizar y anticiparse a los desafíos y oportunidades que se presentan, tanto con relación a la realidad interna como a las condiciones externas de la organización, para lograr dicho objetivo (Eyzaguirre, 2006). Para Drucker (1984), citado en Eyzaguirre (2006), la Planificación Estratégica es el proceso continuo que consiste en adoptar decisiones (asunción de riesgos) empresariales sistemáticamente y con el mayor conocimiento posible de su carácter futuro; en organizar sistemáticamente los esfuerzos necesarios para ejecutar éstas decisiones, y en medir los resultados de éstas decisiones comparándolos con las expectativas mediante la retroacción sistemática organizada. Para Steiner (1998) la planeación estratégica es el esfuerzo sistemático y más o menos formal de una compañía para establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados con el fin de poner en práctica las políticas y estrategias y así lograr los objetivos y propósitos básicos de la compañía.

Al leer cuidadosamente estas definiciones, es evidente que hay elementos comunes en cada una de ellas. Todas coinciden en que la planeación estratégica es un ejercicio de análisis consciente que realiza una organización para establecer unas metas u objetivos que a su vez guiarán el desarrollo de planes de acción con los cuales se pretenden alcanzar los objetivos propuestos.

La planificación estratégica, además de ser un instrumento válido para gestionar el cambio hacia la sociedad del conocimiento, es una metodología aplicable a toda organización educativa que tiene como finalidad huir de la improvisación y sujetarse a

una previsión de futuro y de resultados. Es una manera de afrontar los cambios, no es la única por supuesto, pero en un entorno donde impera la incertidumbre, la planificación estratégica empieza a ser una gran aliada para formar parte de las organizaciones proactivas (Fuster, 2008).

Igualmente, se han propuesto modelos a seguir en el proceso de planeación estratégica. El Ministerio de Economía y Finanzas del Perú, por ejemplo, ha permitido institucionalizar la metodología del proceso de planificación estratégica en el sector público. Las fases consideradas en este proceso son:

1. Fase filosófica: comprende la definición de la filosofía e identidad institucional, los principios y valores de la organización.
2. Fase analítica: comprende tanto el análisis interno como externo de la organización.
3. Fase programática: incluye la definición de objetivos estratégicos generales y específicos.
4. Fase operativa: comprende el conjunto de estrategias, actividades y proyectos que se van a realizar.
5. Fase cuantitativa: considera la selección de indicadores de desempeño y la especificación de los valores a alcanzar o metas, así como la estimación de los recursos.

Por su parte, la Universidad Nacional Agraria de Managua (2011) publicó una guía metodológica para la planificación estratégica, la cual debería ser utilizada en la elaboración del Plan Estratégico Institucional (PEI) que iba desde el año 2012 hasta 2016. Ésta comprende las siguientes tareas: 1) desarrollar un concepto de la organización, definir la *misión* y formar una *visión* de hacia dónde se necesita dirigir la organización; 2) transformar la visión en objetivos específicos por resultados; 3) elaborar una *estrategia*; 4) implantar y poner en *práctica* la estrategia seleccionada; 5) *evaluar* el resultado, revisar la situación e iniciar ajustes correctivos.

De igual manera, la Secretaría de Educación Pública de México también publicó en 2009 un documento llamado Planeación Institucional: Metodología con el propósito de ayudar a las instituciones del sector público en su planeación interna utilizando un enfoque estratégico, el cual le proporcionaría las bases requeridas para regular y optimizar el funcionamiento y desarrollo de las instituciones. Este documento se compone de distintas etapas de planeación, las cuales se desglosan en fases y luego en actividades, así:

1. La formulación de esta etapa implica el desarrollo de dos fases:

a) Planteamiento estratégico

- Elaboración de la *misión* y la *visión*:

La *misión* se define como la razón de ser de la institución, la cual determina su existencia. Es una declaración de alto nivel que describe su propósito fundamental.

Una *visión* es la concepción de la organización como producto de la anticipación que le permite ver más allá de lo inmediato. La visión representa el escenario altamente deseado que la institución quisiera alcanzar en un determinado tiempo, enuncia las expectativas a mediano y largo plazos.

- Realización del *Diagnóstico* mediante un análisis FODA:

El diagnóstico permite precisar la naturaleza y magnitud de los problemas que afectan a una institución o sistema. El diagnóstico que utiliza la técnica FODA identifica dos ámbitos: el interno y el externo. El primero nos permitirá conocer cuáles son las *fortalezas* (F) y *debilidades* (D), y el segundo identificará las *oportunidades* (O) y *amenazas* (A).

- Determinación de *Prioridades*:

La finalidad es resolver por orden de importancia aquellos problemas que la institución considere necesario para un mejor desempeño de sus funciones.

Los problemas a enfrentar se dividen en *vitales* y *triviales*. La planeación estratégica hace énfasis en los vitales, ya que de no ser atendidos pueden poner en peligro la continuidad de la institución.

- Determinación de *objetivos estratégicos*: Éstos definen específicamente lo que se debe lograr con la misión y la visión. Un objetivo estratégico es lo que se pretende lograr según las prioridades establecidas. Los objetivos estratégicos deben cumplir con las siguientes características: orientados a resultados, bien contruidos, deben tratar una sola idea, alcanzables y medibles.

- Establecimiento de *estrategias*: Éstas pueden ser entendidas como un plan amplio, unificado e integrado, y el resultado final de la planeación estratégica.

b) Planteamiento operativo:

Elaboración y formulación de proyectos: los proyectos son la expresión del conjunto de objetivos, líneas de acción, actividades, metas, tiempos, responsables y presupuesto para cumplir con los objetivos estratégicos planteados.

2. Ejecución, seguimiento y evaluación:

La *Figura 2* representa las etapas, fases y actividades que propone este modelo.

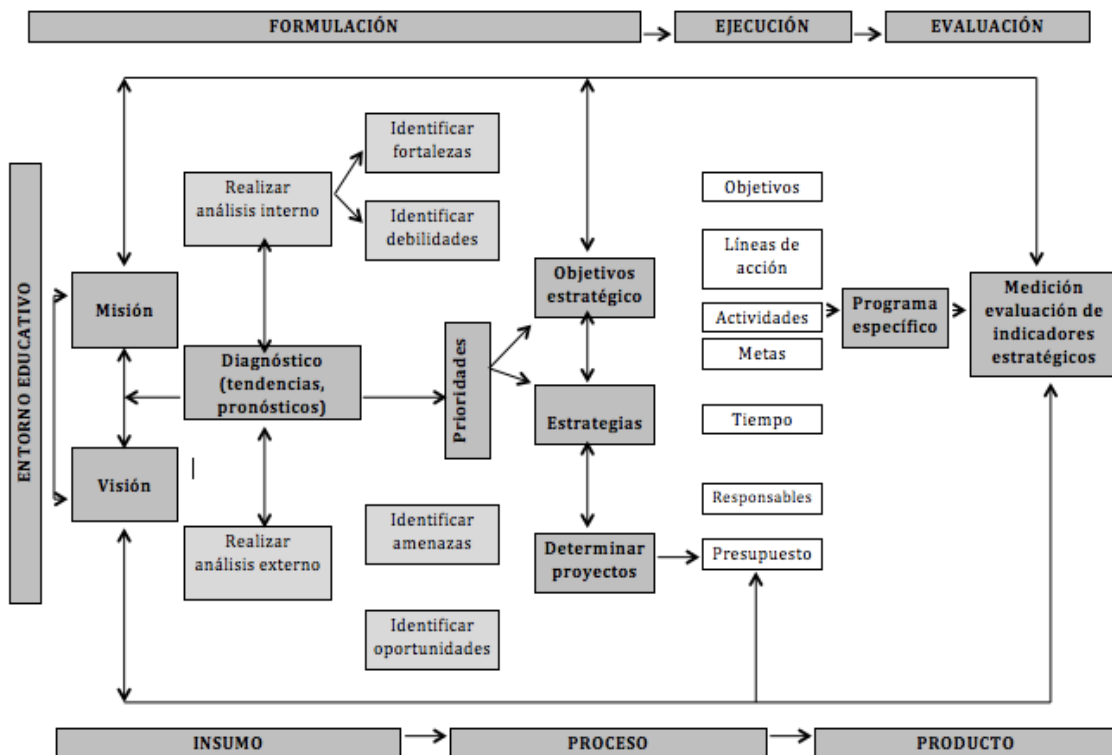


Figura 2. Modelo de Planeación Estratégica (Secretaría de Educación Pública de México, 2009)

Nuevamente, se pueden notar grandes coincidencias entre los modelos de planeación estratégica planteados por los organismos gubernamentales de cada una de estas naciones latinoamericanas en cuanto a las fases y las actividades correspondientes a cada una de ellas. Es evidente, entonces, que las máximas autoridades educativas de estos países confían plenamente en las bondades del modelo de planificación estratégica y, por ende, lo han adoptado para ser utilizado por las instituciones sobre las cuales tienen injerencia.

2.4 El aprendizaje organizacional

Este apartado pretende definir el concepto de aprendizaje organizacional u organizativo, identificar los tipos de aprendizaje, caracterizarlos y definir lo que se entiende por organización inteligente. Según Bolívar (2007), el aprendizaje organizativo (AO) es un término usado para describir ciertos tipos de conceptos y actividades que tienen lugar en una organización, incluyendo tanto el aprendizaje individual que se deriva de la experiencia organizativa, como la repercusión que dichos aprendizajes tiene en los procesos organizativos que generan cambios habituales de pensar o hacer en la organización. Por eso, un aprendizaje individual puede ser calificado como ‘organizativo’ tanto cuando su adquisición llega a modificar el comportamiento de la entidad, como cuando ha sido resultado del trabajo de la organización. A continuación, Bolívar (2007) realiza un recorrido cronológico por las diferentes definiciones más significativas de aprendizaje organizativo (AO) dadas por autores de alto reconocimiento y trayectoria en este campo:

- El aprendizaje organizativo es el proceso por el que una organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores (Argyris y Schön, 1978).
- El AO se refiere al proceso por el cual el conocimiento organizativo base se desarrolla y comparte (Shrivastata, 1983).
- AO se refiere al proceso de mejorar las acciones mediante el mejor conocimiento y comprensión (Fiol y Lyles, 1985).
- El AO es la adquisición, mantenimiento o cambio de significados intersubjetivos a través de los artefactos en los que se expresan y transmiten, y mediante la acción colectiva del grupo (Cook y Yanow, 1993).
- Un fenómeno colectivo de adquisición y de elaboración de competencias que, más o menos profunda y perdurablemente, modifica la gestión de las situaciones y las situaciones mismas (Koenig, 1994).
- Bajo el término “aprendizaje organizativo” se comprende el cambio de la conducta organizativa (Swieringa y Wierdsma, 1995).
- Capacidad o proceso dentro de una organización para mantener o mejorar sus acciones, basado en la experiencia (Nevis, Dibella y Gould, 1995).
- AO son los procesos de generación de nuevas competencias en los miembros que actúan en la organización, aprendiendo de la experiencia organizativa y de la actividad expresamente formadora de la organización (Moreno Peláez, 1997).

El aprendizaje organizacional según Guns (1998), citado en Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo (2009), es más complejo; consiste en adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias y actitudes que incrementan la conservación, el crecimiento y el progreso de la organización, dependiendo de la aplicación de los conocimientos para la obtención de buenos resultados.

El aprendizaje organización (AO) requiere organizaciones con unas condiciones estructurales (clima o cultura) que lo faciliten o fomenten: trabajo en equipo, flujo de información en múltiples direcciones, toma de decisiones descentralizadas, política de desarrollo del personal, procesos de transformación organizativa, etc. (Bolívar, 2007).

Actualmente, se requiere construir organizaciones donde las personas expandan continuamente su aptitud para comprender la realidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, ser responsables de su aprendizaje, desarrollando capacidades de aprendizaje que les permitan capitalizar el conocimiento. Esta premisa se ha convertido recientemente en algo fundamental para el desarrollo y la supervivencia de la organización en un entorno altamente cambiante (Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo, 2009).

Para Senge (2002), las escuelas que aprenden son aquéllas que hacen que todos los que pertenecen al sistema, expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades. En una escuela que aprende, individuos que tradicionalmente

pueden haber desconfiado unos de otros –padres y maestros, educadores y hombres de negocios, administradores y miembros del sindicato, personas de dentro y de fuera de las escuelas, estudiantes y adultos – reconocen su común interés en el futuro escolar y lo que pueden aprender los unos de los otros. Adicionalmente, este autor propone cinco disciplinas clave para el aprendizaje organizacional:

- *Dominio personal*: Ésta es la práctica de crear una imagen coherente de su visión personal, el resultado que anhela tener en la vida, junto con una evaluación objetiva de la realidad actual de su vida. Esto produce una especie de tensión interior que puede ampliar su capacidad de tomar mejores decisiones y alcanzar más de los resultados que busca.
- *Visión compartida*: esta disciplina compartida fija un propósito común. Los que tienen un propósito común aprenden a alimentar un sentido de compromiso de un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que buscan crear y guías que les ayuden a llegar a esa meta. Una escuela o comunidad que espere vivir aprendiendo necesita un proceso común de visión compartida.
- *Modelos mentales*: Esta disciplina de reflexión e investigación se enfoca en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y la de sus compañeros. Un acto crítico de la escuela que aprende consiste en desarrollar la capacidad de hablar sin peligro y productivamente de temas delicados.
- *Aprendizaje en equipo*: con técnicas como el diálogo y la discusión, grupos pequeños de personas transforman su criterio colectivo y aprenden a movilizar sus

energías para alcanzar metas comunes y desarrollar una inteligencia y una capacidad mayores que la suma de los talentos individuales de sus miembros.

- *Pensar en sistemas*: En esta disciplina se aprende a entender mejor la interdependencia y el cambio, y por lo tanto a hacer frente con más eficiencia a las fuerzas que dan forma a las consecuencias de nuestros actos.

Para producir conocimiento en un contexto cambiante, las organizaciones deben ‘saber’ su contexto y también ‘saber’ su propio conocimiento, de tal manera que ambos puedan estar sujetos a examen (Gore, 2006). Cuando se abandona la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas, podemos construir *organizaciones inteligentes* donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la acción colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto (Senge, 2005).

Las organizaciones inteligentes utilizan el instinto propio de los seres humanos para aprender, explorar y experimentar, ya que todos los seres humanos son aprendices por naturaleza. Las organizaciones inteligentes son posibles no solo porque aprender forma parte de su naturaleza, sino que además aman aprender (Senge, 2005).

Gairín (2000) sostiene que las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden los seres vivos; sin embargo, se transfiere a un nivel superior lo que es propio de las personas. Por similitud, se dice que las organizaciones

aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros realizan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional.

Bolívar (2007) hace una recopilación cronológica de las definiciones más importantes de organizaciones que aprenden desde el final de la década del 80 hasta mediados de los 90, la cual se muestra a continuación:

- Las organizaciones son vistas como contextos de aprendizaje por sacar inferencias de su historia, dentro de las rutinas que guían su conducta (Lewitt y March, 1988).
- Una entidad aprende si, mediante su procesamiento de información, cambia el ámbito de su conducta potencial..., si alguna de sus unidades adquiere conocimientos que reconoce como potencialmente utilizable por la organización (Huber, 1991).
- Una organización inteligente es una organización que aprende continuamente, que expande su capacidad para crear en el futuro. Una organización capaz de sobreponerse a las dificultades, reconocer las amenazas y enfrentar nuevas oportunidades (Senge, 1992).
- Una organización facilita el aprendizaje de todos sus miembros y se transforma a sí misma de modo continuo (Pedler et al., 1992).

- Una organización de aprendizaje es una organización especializada en crear, adquirir y transferir conocimiento, y en modificar su conducta para reflejar los nuevos conocimientos y comprensiones (Garvin, 1993).
- Una organización que aprende es aquella que institucionaliza procesos de autorrenovación que apoyan el proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa (Dalin y Rolff, 1993).
- Una OA es un grupo de personas que persiguen metas comunes (incluidos los propósitos individuales) con un compromiso colectivo para revisar regularmente los valores de dichas metas, modificarlas cuando viene el caso y desarrollar continuamente modos más efectivos y eficientes para llevarlas a cabo (Leithwood y Aitken, 1995).

Plantearse el aprendizaje permanente como meta no es algo sencillo si se considera la misión de los centros educativos, sus características como organizaciones y el contexto donde realizan su actividad. No se trata tanto de decir cómo deben ser las instituciones educativas, sino de conocer, a través del análisis de las diferentes propuestas, vías que podrían o no adoptarse, para el desarrollo organizacional. Y de acuerdo con Gairín (2000), desde una perspectiva analítica se diferencian tres estadios, en referencia al conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad:

- El *primer estadio* se podría identificar con la situación que asigna un papel

secundario a la organización. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse.

- El *segundo estadio* implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense «proyecto institucional», «proyecto educativo», «programa de intervención» u otros, que definen las metas que la organización trata de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor. Si una institución asume como compromiso, por ejemplo, el estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas educativas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. La existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio resulta, al respecto, una necesidad ineludible. La organización autocualificante, o la también llamada «organización que aprende», se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan, y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con la tradición y la forma de hacer en las organizaciones.

- Seguramente, se podría hablar de este *tercer estadio* en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Se podría hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución.

La *Figura 3* representa los diferentes estadios por los que pasan las organizaciones antes de convertirse en organizaciones inteligentes o que aprenden.

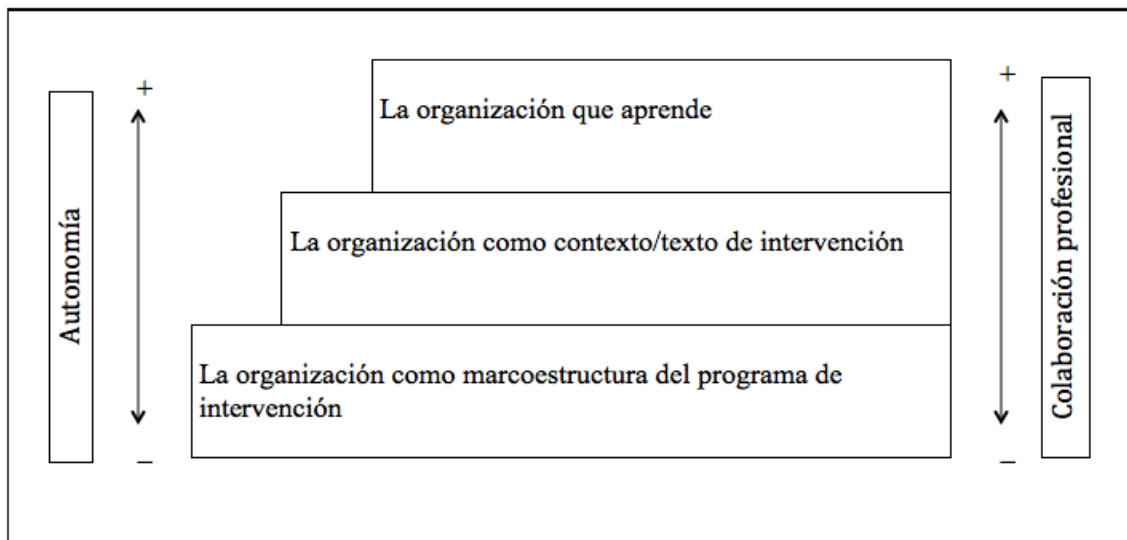


Figura 3. Estadios de una organización en cuanto al aprendizaje (Gairín, 2000).

Los centros educativos deben configurarse como unidad básica de formación e innovación. Esto supone que en su seno tiene lugar un aprendizaje institucional u organizativo, es decir, el entorno y las relaciones de trabajo adquieren un carácter cualificante y la organización como conjunto aprende de la memoria acumulada en su historia institucional, de sus procesos de interacción puestos en juego y del entorno (Bolívar, 2007).

Las organizaciones que aprenden se caracterizan por permitir y promover que sus integrantes siempre estén mejorando sus conocimientos, habilidades y competencias, los cuales se espera que se traduzcan en beneficios directos para el desarrollo de la organización. Una característica distintiva de las organizaciones inteligentes es que están en continuo proceso de mejoramiento, innovación y transformación, nunca son estáticas, están en continuo movimiento (Bolívar, 2007).

Senge (2005) identifica dos tipos de aprendizajes: el *aprendizaje adaptativo* (o para la supervivencia), el cual es importante y necesario, y el *aprendizaje generativo*. Una organización inteligente combina el *aprendizaje adaptativo* con el *aprendizaje generativo*, un aprendizaje que aumenta la capacidad creativa. El aprendizaje generativo es el que lleva a la organización a alcanzar niveles superiores de desempeño convirtiéndola en referente para la competencia; utiliza todo su potencial (representado mayormente en sus empleados) para proponerse metas que los demás considerarían inalcanzables. Una organización inteligente es pionera, abanderada, dinámica, inquieta,

abierta, flexible, atrevida, soñadora, estratega y sobre todo con grandes dosis de determinación para llevar a cabo los objetivos que se ha trazado.

Una organización que aprende considera que la práctica de una disciplina supone un compromiso constante con el aprendizaje. ‘Nunca se llega’: se pasa la vida dominando disciplinas. Una empresa no puede decir ‘Somos excelentes’ en el sentido de haber alcanzado una excelencia permanente; siempre está practicando las disciplinas del aprendizaje, al borde de ser mejor o peor (Senge, 2005). Una organización que aprende apunta a un ideal de desarrollo, que puede no alcanzar nunca, pero que sirve para marcar una trayectoria a seguir: sin conocer la dirección, es difícil saber si la mejora está teniendo lugar, o si una serie de actividades febriles pueden o no llevarnos a la dirección deseada (Bolívar, 2007).

Si se considera a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, se resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. Las organizaciones que son conscientes del valor de su capital humano, no solamente hacen grandes inversiones en su personal sino que crean condiciones favorables para que permanezcan en la compañía, aportando con su conocimiento y experiencia al cumplimiento de los objetivos establecidos por la empresa. La transformación de la información en riqueza, significa que es necesario conceder a más miembros de la empresa oportunidades de

saber y de hacer más. Esto lleva a las organizaciones a ser competitivas y adaptarse a los cambios del entorno con éxito, como consecuencia del aprendizaje rápido, continuo y en equipo (Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo, 2009).

Las personas no se forman y se desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación (Senge, 2005).

Es indudable que la planificación estratégica ha hecho grandes aportes de distinta índole a las organizaciones, incluyendo, como se ha visto, a las instituciones educativas. También se ha anotado que aunque una organización dedique sus mejores esfuerzos a planear consciente y concienzudamente su futuro, resulta sumamente difícil prever los cambios del entorno y es aquí donde las estrategias emergentes juegan un papel decisivo. Este tipo de experiencias son las que una organización inteligente debe ser capaz de capitalizar y generar un aprendizaje que redunde en el logro de las metas propuestas por la organización.

2.5 Investigaciones empíricas

A continuación, se citan algunos estudios recientes que se han realizado sobre el tema de la formulación de estrategias deliberadas y emergentes en instituciones

educativas. Todos ellos, como se puede apreciar, corresponden a investigaciones de tesis de maestría.

En 2010, Pulido realizó una investigación con base en un estudio de caso en la Escuela Primaria Oficial “Profesora Magdalena Camacho de Luna” (Estado de México) con el fin de analizar los procesos de planeación de las estrategias deliberadas y emergentes en materia de salud y en general. La información fue recabada a través de entrevistas a directivos y docentes y mediante el análisis de documentos. Los resultados de este estudio revelaron que la mayoría de las estrategias emanaban de las autoridades educativas y solamente una minoría eran tomadas al interior de la escuela obedeciendo a las necesidades propias detectadas en la autoevaluación. Igualmente, se encontró que no se involucraba a la comunidad escolar en los procesos de planeación ni se utilizaba el análisis FODA como herramienta de diagnóstico de partida para la formulación de estrategias.

Por su parte, Colín (2011) realizó un estudio basado en un enfoque cualitativo con el objetivo de conocer los procesos de formulación de estrategias emergentes en una institución educativa pública de nivel superior, partiendo de procesos formales de planeación y sociabilización, desde un estudio de caso realizado en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco (norte del estado de México). La estrategia de indagación se subdividió en dos etapas: la primera fue la revisión y análisis de documentos y en la segunda el estudio de casos. Los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron la entrevista semiestructurada y las notas de campo. La

muestra seleccionada para el estudio se enfocó en 3 departamentos (ingeniería en computación e informática administrativa, planeación y subdirección académica) de los cuales se eligieron a los jefes de dicho departamento así como a las personas subordinadas de cada uno. Se encontró que el patrón de conducta en la formulación de estrategias emergentes iniciaba en la actitud emprendedora y progresista de cualquiera de sus empleados apoyados por las redes interpersonales, el interés común y la visión compartida que lograban permear en los pequeños grupos de la universidad y por último la estrategia emergente se legitimaba a través del consejo de gobierno de la universidad. La disposición del personal en enrolarse y adoptar una actitud participativa estaba ligada con aspectos tales como la convicción personal, vocación de servicio, relación entre los intereses personales y los de la universidad, trabajo colaborativo, relaciones interpersonales, socialización y sentido de identidad institucional.

Vélez (2011) realizó un estudio de carácter cualitativo en la escuela secundaria oficial Benito Juárez, la cual está ubicada en Cuautitlán Izcalli (Estado de México), cuyo objetivo era analizar el proceso de formulación de estrategias emergentes en dicho centro escolar. Los instrumentos utilizados para recabar la información fueron entrevistas, análisis de documentos y la observación directa de los procesos de planeación. Los resultados arrojaron que aunque en la institución se desconocía la importancia de la formulación de estrategias emergentes, éstas se llevaban a cabo mediante propuestas realizadas por docentes quienes se interesaban por el mejoramiento de la institución. Otros querían poner en práctica los conocimientos adquiridos luego de algún tipo de estudio o formación particular. Vélez encontró que la noción que tenían los

grupos de interés sobre la formulación de estrategias emergentes era diferente. Mientras que el grupo directivo tenía bien definido estos procesos, el personal docente no se involucraba y solo se limitaba a ejecutar los proyectos y acciones que otros habían planeado.

Morales (2011), condujo una investigación de tipo cualitativa en una institución de educación superior en Cundinamarca (Colombia) con el fin de conocer el estado de los procesos de formulación de las estrategias emergentes y las personas responsables de su ejecución. Los instrumentos utilizados fueron: la entrevista, la observación y el análisis de documentos institucionales. Morales pudo comprobar la existencia de un proceder metodológico en esta institución educativa, además de una cultura organizacional en el uso de los modelos de dirección, y un proceso sistemático y participativo de revisión de resultados.

Valdés (2011) llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (Nuevo León, México), con el fin de identificar la formulación de estrategias emergentes en dicha institución. Para esta investigación se empleó el estudio de caso y se utilizaron entrevistas, observaciones y análisis de documentos como herramientas de recolección de la información. Los hallazgos revelan principalmente la identificación del grupo directivo como ente encargado de tomar las decisiones sobre el rumbo que debe tomar la institución, su interés por promover las estrategias emergentes, el monitoreo continuo del entorno con el fin de responder adecuadamente a las necesidades propuestas por éstas, además de las estrategias

emergentes que beneficiaron la institución durante el tiempo que duró este estudio de investigación.

Estas investigaciones demuestran que, pese a los esfuerzos de los entes gubernamentales por promover un esquema de planeación estratégica en los centros educativos, todavía queda mucho camino por recorrer en este tema. Es difícil hacer generalizaciones con tan poca evidencia sobre los adelantos que han hecho algunas instituciones educativas en cuanto a los procesos de planeación estratégica. Sería interesante conocer si, a este respecto, existen diferencias significativas entre las instituciones oficiales y las privadas, o entre las mismas instituciones de educación superior. Estudios como los citados anteriormente pueden ser de gran utilidad para los organismos encargados de velar por la calidad educativa en cada región o nación a fin de poder identificar tanto los avances como las brechas que existen en los centros educativos y así poder implementar planes de acción que les permitan ofrecer a sus comunidades una educación con altos estándares que redunde en una mejor calidad de vida de los ciudadanos.

Capítulo 3 Método

En este capítulo se describe la metodología utilizada en el presente estudio de investigación incluyendo aspectos tales como: el diseño, la triangulación de la información, características de los participantes, la selección de la muestra y los instrumentos de recolección de los datos.

3.1 Método

Debido al propósito de la presente investigación, el enfoque escogido fue el cualitativo, dado que éste le permite al investigador llegar a la experiencia más interna de los participantes, para determinar cómo se forman los significados a través de y en una cultura, y para descubrir, en lugar de probar variables (Strauss y Corbin, 2008). Los investigadores cualitativos están interesados en cómo las personas construyen sus mundos y los significados que atribuyen a sus experiencias. La preocupación central es entender el fenómeno de interés desde las perspectivas de los participantes, no desde el investigador (Valenzuela y Flores, 2012). Y para el caso particular de esta investigación, el interés estuvo centrado en el fenómeno del surgimiento de estrategias emergentes y su relación con el aprendizaje organizacional, y para esto fue necesario adentrarse en el mundo de las experiencias de otras personas para descubrir los significados que ellos mismos han construido de su realidad.

Hay muchas razones para escoger hacer investigación cualitativa, pero quizás la más importante es precisamente el deseo de adentrarse más allá de lo conocido y entrar en el mundo de los participantes, para ver el mundo desde sus perspectivas y de esta forma hacer descubrimientos que contribuyan al desarrollo del conocimiento empírico (Strauss y Corbin, 2008).

Rodríguez, Gil, y García (1996) describen la investigación cualitativa como aquélla que estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Además sostienen que la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

El método particular que se utilizó para esta investigación es el *estudio de caso*, ya que éste le brinda tanto al investigador como a los participantes las mejores condiciones para responder a la pregunta que se ha planteado de manera profunda y con gran riqueza en la descripción del fenómeno a observar. El estudio de caso es un método investigativo para describir detalladamente fenómenos complejos (tales como eventos recientes, asuntos o programas importantes) en formas para develar nuevas y más profundas comprensiones de los fenómenos (Lapan, Quartaroli, and Riemer, 2012). A continuación se mencionan algunas ventajas del estudio de caso, de acuerdo con Rodríguez et al. (1996):

- a) Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda para comprender lo complejo.
- b) Se centra en las relaciones dentro de un sistema y cultura.
- c) Hace referencia a lo personal, cara a cara e inmediato.
- d) Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
- e) Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
- f) Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.
- g) Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
- h) Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
- i) Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.
- j) Requiere el análisis conjunto de los datos.

Adicionalmente a estas características del estudio de caso, Merriam (2009) resalta otras que lo hacen especial: a) es *particularista*: se enfoca en un fenómeno, programa o evento, b) es *descriptivo*, tiene una gran riqueza en su descripción, c) es *heurístico*, ilumina al lector de comprensión acerca del fenómeno estudiado, d) y brinda descubrimiento de nuevos significados.

Por su parte, Valenzuela y Flores (2012) sostienen que el estudio de caso constituye una descripción y análisis a profundidad de un sistema delimitado, y destacan las siguientes características distintivas: a) el caso en sí es el objeto de estudio, b) lo importante es la unidad de análisis, no el tema, c) su delimitación intrínseca, c) no clama por un tipo particular de colección y análisis de datos.

Los estudios de caso pueden ser catalogados tanto diseños experimentales como no experimentales. Pueden definirse como estudios que analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría. La unidad o caso investigado puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto, un sistema, una organización, un hecho histórico, un desastre natural, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc. (Hernández. Fernández, Baptista, 2010).

3.2 Participantes

Se seleccionaron personas pertenecientes a las áreas directiva, administrativa y docente, con el fin de recolectar información profunda y balanceada sobre el fenómeno a investigar. El personal directivo y administrativo en el Colegio Montessori está concentrado en dos grandes órganos que son: el Consejo Académico y el Comité de Planeación. El primero es el ente encargado de legislar sobre todos los asuntos relacionados con la academia y está conformado por 17 personas, entre quienes se cuentan: la Directora general de la institución (Rectora), el Director de Estudios, los

Directores de Escuela (Preescolar, Primaria, Media y Secundaria), y los asesores de las diferentes áreas (lengua castellana, inglés, francés, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, informática, educación ética y religiosa y educación física y deportes). Estas son algunas características generales de este grupo:

- El 64.7% está conformado por personal femenino,
- El 64.7% tiene 40 años de edad o más,
- El 88% cuenta con una título de posgrado,
- El 58% ha estado en la Institución durante mínimo 10 años,
- El 35% se dedica a labores netamente administrativas, y
- el 65% restante se reparte entre responsabilidades académicas (docencia) y administrativas.

El Consejo Académico sesiona generalmente los miércoles cada 15 días durante tres o cuatro horas en promedio por sesión, y siempre hay una agenda de trabajo que es comunicada con antelación a los miembros del Consejo y de la cual se elabora un acta -o minuta- con lo más importante de lo sucedido y las decisiones a que se llegaron durante la reunión.

Por su parte, el Comité de Planeación tiene bajo su responsabilidad la organización logística general de la institución (planeación, implementación, seguimiento y verificación) y está conformado por 14 personas: la Directora General (Rectora), el Director de Estudios, los cuatro Directores de Escuela, la Coordinadora de la unidad de

apoyo al aprendizaje, la Directora Financiera, la Directora de Bienes y Servicios, la Directora de Recursos Humanos, la Directora de gestión de la calidad, la Directora de comunicaciones, la Directora de Formación y la Directora de Informática. La composición general de este grupo es la siguiente:

- El 85% está conformado por personal femenino,
- El 85.7% tiene 40 años de edad o más,
- El 85.7% tiene un título de posgrado, y
- El 69% ha estado en la institución durante mínimo 10 años.

Este organismo se reúne cada 15 días con el fin de realizar seguimiento a los procesos institucionales, programar eventos y proponer las acciones correctivas, preventivas o de mejoramiento que sean necesarias para asegurar el logro de las metas institucionales.

La planta de docentes está conformada por 88 personas, distribuidas en cuatro escuelas (Preescolar, Primaria, Media y Secundaria). El promedio de edad de los docentes es de 37 años y el 34% del personal docente cuenta con un título de postgrado.

3.2.1 Selección de la muestra

En el proceso cualitativo, la muestra es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al., 2010). Para este estudio se siguió un muestreo de tipo *no probabilístico o dirigido* (Hernández et al., 2010). También se le conoce como ‘guiado por uno o varios propósitos’ (Merriam, 2009), es decir que los informantes fueron escogidos de acuerdo con algunos criterios que fueron definidos con anterioridad según el propósito de la investigación. La muestra estuvo compuesta por personal *directivo* (con injerencia en la toma de decisiones institucionales y que lideran equipos de personas), *administrativo-académico* (que tienen equipos de personas a su cargo y que a la vez se desempeñan como docentes) y *docente* (dedicados netamente a la actividad docente).

Para asegurar que los informantes fueran lo suficientemente variados y permitir triangular la información, los participantes fueron seleccionados según los siguientes criterios: cargo que desempeñan dentro de la institución (directivo, administrativo-docente o docente), antigüedad y nivel de educación. De esta manera, se escogió un número de 10 participantes para ser entrevistados.

En la tabla 1 se presentan algunos detalles particulares de los empleados del Colegio Montessori que participaron como entrevistados.

Tabla 1. Información sobre los entrevistados.

Clasificación	Cargo	Antigüedad	Edad	Preparación académica
Directivo 1	Directora de Comunicaciones	13 años	40	Comunicadora Social y Periodista
Directivo 2	Directora de Gestión de la Calidad	16 años	42	Ingeniera de Sistemas Especialista en Gerencia de Calidad
Directivo 3	Director de Estudios	7 años	46	Licenciado en Didáctica y Educación Magíster en Calidad de la Educación
Directivo 4	Directora de Preescolar	25 años	46	Licenciada en didáctica y dificultades del aprendizaje Especialista en Salud mental del niño y el adolescente
Directivo 5	Director de Elementary School	9 años	41	Profesional en Idiomas (Inglés-Francés) Magister en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera
Administrativo-Docente 1	Asesora del área de Ciencias Sociales	28 años	53	Licenciada en Educación: Geografía e Historia Especialista en Pedagogía de las Ciencias Sociales
Administrativo-Docente 2	Asesora del área de Educación Física y Deportes	11 años	39	Licenciada en Educación Física Especialista en Educación Física: Actividad Física y Salud
Docente 1	Docente de natación (Preescolar)	15 años	52	Tecnóloga en Educación Física Especialista en Gerencia del Desarrollo Humano Magíster en Educación
Docente 2	Docente de matemáticas (Elementary)	13 años	37	Licenciada en Lenguas Modernas Especialista en la Enseñanza del inglés

				Especialista en Diseño de Multimedia
Docente 3	Docente de inglés (High School)	7 años	42	Licenciado en Lenguas Modernas Magíster en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que fueron utilizados en este estudio son: la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de documentos.

3.3.1 La entrevista semiestructurada

Según Stake (2010), las entrevistas son utilizadas para varios propósitos. Para el investigador cualitativo, los objetivos principales son:

- a) Obtener información única o interpretaciones que poseen las personas entrevistadas.
- b) Recolectar un cúmulo de información numérica de muchas personas.
- c) Indagar sobre ‘algo’ que los investigadores no fueron capaces de observar ellos mismos.

Si las respuestas a las preguntas deben ser contabilizadas, entonces las preguntas deben ser sencillas y puestas de la misma forma para todos los entrevistados. Tal esfuerzo en la repetición se conoce generalmente como entrevista semiestructurada.

Hernández et al. (2010) definen la entrevista cualitativa como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas y abiertas. En la entrevista estructurada, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas *semiestructuradas*, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas *abiertas* se fundamentan en una guía general del contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarlas (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido). Generalmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo ‘piloto’, y se van estructurando a medida que se avanza en el trabajo de campo. Una desventaja de las entrevistas es que pueden proporcionar información ‘permeada’ por los puntos de vista del participante (Creswell, 2009, citado en Hernández et al., 2010).

La tabla 2 presenta las ventajas y desventajas de la entrevista según Valenzuela y Flores (2012).

El formato de entrevista semiestructurada utilizada en este estudio fue diseñado por la Dra. Ruíz y está orientado a indagar sobre distintos aspectos de la planeación

institucional tales como: el proceso de planeación institucional (participantes y documentación), definición de las estrategias (participantes y seguimiento), despliegue de las estrategias y participantes, resultados de los programas y proyectos, programas y proyectos resultado de la planeación informal (responsables, recursos asignados, surgimiento, proponentes, resultados y seguimiento, etc.). Ver apéndice A (Guía para entrevistas) para conocer el cuestionario completo.

Tabla 2. Ventajas y desventajas de la entrevista (Valenzuela y Flores, 2012).

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Útil cuando la información no puede ser observada directamente. • Los informantes pueden proveer información histórica. • Permite al investigador 'controlar' la línea de cuestionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podría ser difícil establecer <i>rapport</i> con ciertos informantes (niños, por ejemplo.) • Provee información directa que es filtrada a través de la perspectiva del entrevistador. • Provee información en un lugar designado en vez del contexto natural. • La presencia del investigador podría sesgar las respuestas. • No toda la gente es igualmente articulada y receptiva.

3.3.2. La observación

Según Hernández et al. (2010), la observación cualitativa no es mera contemplación ('sentarse a ver el mundo'), ésta implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

El observador tiene un papel muy activo en la investigación cualitativa. Asimismo, su rol puede ser de diferentes niveles (generalmente más de uno), los cuales se muestran en la tabla 3 (Hernández et al., 2010).

Los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y la completa; sin embargo, también pueden generar que se pierda el enfoque como observador. Es un balance muy difícil de lograr y las circunstancias indicarán cuál es el papel más apropiado en cada estudio.

Tabla 3. Roles del observador (Hernández et al., 2010).

No participación	Participación pasiva	Participación moderada	Participación activa	Participación completa
Por ejemplo: cuando se observan videos.	Está presente el observador, pero no interactúa.	Participa en algunas actividades, pero no en todas.	Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.	Se mezcla totalmente, el observador es un participante más.

Stake (2010) sostiene que muchos observadores cualitativos prefieren la información proveniente de la observación (la cual puede ser vista o escuchada o sentida directamente por el investigador) a otros tipos. El ojo ve mucho (y también se le escapa mucho) notando simultáneamente quién, qué, cuándo, dónde y porqué (como lo deben

hacer los reporteros) y en particular relacionándolo con la historia o la pregunta de investigación.

Una forma activa de observación es la *observación como participante*, donde el investigador se une a la actividad como un participante más, no solo para acercarse a los otros, sino para tratar de obtener algo de la experiencia que tiene escrita en el papel Stake (2010).

Las ventajas y desventajas de la observación (Valenzuela y Flores, 2012) se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Ventajas y desventajas de la observación (Valenzuela y Flores, 2012).

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">• Experiencia con los informantes de primera mano.• Se registran eventos en el momento que estos ocurren.• Aspectos poco usuales pueden ser notados durante la observación.• Útil en la exploración de temas que podría no ser cómodo discutir por los informantes.	<ul style="list-style-type: none">• El investigador podría ser visto como intruso.• Información privada que el observador no puede reportar.• Observador incompetente porque carece de las habilidades requeridas.

La guía de observación incluyó aspectos tales como: objetivo y tema de la sesión, distribución física de participantes, unidades organizacionales involucradas, dinámica de participación, desarrollo de la reunión, resultados y acuerdos de la reunión, entre otros. Ver apéndice B (Guía para observaciones) para conocer los detalles del formato.

3.3.3. El análisis de documentos

Hernández et al. (2010) afirman que los documentos, materiales y artefactos diversos son una fuente muy valiosa de datos, los cuales pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Éstos le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

La utilidad de los documentos y los registros depende en gran medida de cada estudio en particular, pero hay cuestiones ineludibles: Lo primero es registrar la información de cada documento, artefacto, registro, material u objeto (fecha y lugar de obtención, tipo de elemento, uso aparente que le dará en el estudio, quién o quiénes lo produjeron). También integrarlo al material que se analizará. Es fundamental preguntarse cómo se vincula el material o elemento con el planteamiento del problema.

En la *Tabla 5* se presentan las ventajas y desventajas de este instrumento.

Tabla 5. Ventajas y desventajas del análisis de documentos (Valenzuela y Flores, 2012)

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">• Permite al investigador obtener el lenguaje y las palabras de los informantes.• El investigador puede tener acceso a ellos en tiempos convenientes, ya que no es una fuente intrusiva de información.	<ul style="list-style-type: none">• La información podría estar protegida y no estar disponible al acceso público o privado.• Los materiales podrían estar incompletos.• Los documentos podrían no ser auténticos o precisos.

<ul style="list-style-type: none"> • Muestra evidencia escrita que le ahorra al investigador tiempo y esfuerzo de transcribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si son materiales audiovisuales, podría ser difícil interpretarlos; tal vez no sea fácil conseguirlos, y no se sabe si la presencia del fotógrafo fue disruptiva y afectó el comportamiento de las personas.
---	--

3.4 Procedimiento de recolección de información

Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones del Colegio Montessori y la mayoría de ellas se realizaron en una oficina aislada del ruido y con mínimo tránsito de personas con el fin de ofrecerles a los entrevistados un ambiente apropiado que les permitiera estar cómodos y concentrados durante todo el tiempo. La duración de las entrevistas fluctuó entre 60 y 90 minutos. Se observó una correlación entre la duración de la entrevista y el conocimiento del entrevistado frente a los temas tratados en el cuestionario; es decir, aquellos que tenían más conocimiento y claridad sobre los procesos de planeación en la organización se tomaron menos tiempo que aquellos con menor participación en dichos procesos. Todos, igualmente, mostraron una excelente disposición para responder a las preguntas incluidas en el cuestionario con el mayor grado de veracidad y objetividad.

Al inicio de la entrevista, se le aclaró a cada uno de los participantes que de ningún modo se trataba de un examen de conocimiento y que tampoco habría respuestas correctas o incorrectas. También se les instó para que basaran sus respuestas en la realidad que observaban en la organización en lugar de dar respuestas ideales que no correspondieran a la realidad institucional. Es de resaltar que aunque las preguntas en el

cuestionario eran claras y directas, hubo necesidad de simplificar su lenguaje para hacerlo más accesible y comprensible para los entrevistados, y con frecuencia debió recurrirse al uso de ejemplos para ilustrar mejor la intención de algunas preguntas. Finalmente, en momentos de confusión por parte de los entrevistados, fue necesario reorientarlos para que no perdieran el enfoque de las preguntas y proporcionaran información relevante para el propósito de la investigación.

La observación se llevó a cabo en tres sesiones: dos correspondientes al Comité de Planeación y una al Consejo Académico. Durante estas reuniones se tocaron temas tanto de la cotidianidad institucional como asuntos que tenían que ver con el seguimiento a acciones y políticas establecidas desde el proceso de planeación estratégica. Ambas permitieron apreciar el valor de las estrategias deliberadas y de aquellas que surgieron a medida que se presentaban situaciones que debían atenderse de forma contingente (acciones emergentes); y de esta forma asegurar el alcance de las metas institucionales propuestas.

Para el análisis de la documentación se revisaron cinco actas correspondientes a al mismo número de sesiones del Comité de Planeación. La agenda de estas reuniones incluía el seguimiento parcial o la evaluación final de algunos de los planes y proyectos que se encontraban en proceso de implementación durante el año corriente o del año inmediatamente anterior. De esta manera se facilitó el rastreo no solamente de la forma en que la Institución realiza su proceso de planeación estratégica, sino también la manera en que lleva a cabo el seguimiento y la evaluación (cierre) de los planes y

programas que se desprendieron de dicha planeación. Este comité sesiona cada quince días y en él se gestionan los procesos más importantes de los que se compone el sistema de calidad del Colegio Montessori.

El tiempo de duración de las sesiones de este comité es de cuatro horas en promedio, pero esta puede variar de acuerdo con la agenda programada. Las sesiones de Revisión del Sistema, por ejemplo, pueden durar de siete a ocho horas dado la cantidad de informes que se revisan y realimentan. La persona encargada de realizar las actas de este comité es la Directora de Comunicaciones, quien debe enviarla a todos los integrantes antes de la próxima sesión de tal manera que puedan leerla y realimentarla antes de su aprobación.

Este organismo sesiona cada ocho días y la duración de cada reunión fluctúa entre tres y cuatro horas.

Para el propósito de esta investigación, se seleccionaron las actas (minutas) de cinco sesiones en cuya agenda se incluía el seguimiento parcial o la evaluación final de algunos de los planes y proyectos que se encontraban en proceso de implementación durante el año corriente o del año inmediatamente anterior. De esta forma se facilitó el rastreo no solamente de la forma en que la Institución realiza su proceso de planeación estratégica, sino también la manera en que hace el seguimiento y la evaluación (cierre) de los planes y programas que se desprendieron de la planeación.

3.5 Estrategia de análisis de la información

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996, citados por Rodríguez, 2003), el análisis de datos se compone de un conjunto de actividades en torno a tres grandes tareas:

- Reducción de datos (separación de unidades de contenido, identificación y separación de unidades, síntesis y agrupamiento)
- Disposición y agrupamiento; y
- Obtención de resultados y verificación de conclusiones

Para el caso particular de este estudio, los datos recolectados se presentan por instrumento teniendo como criterio fundamental de clasificación tanto la pregunta de investigación como los objetivos generales y específicos. La información está clasificada también teniendo en cuenta los aspectos propios contenidos en cada guía de observación. Aunque algunos de estos aspectos no tengan una relación directa con la pregunta de investigación, se hizo un recuento con el fin proveer un contexto más amplio y de encontrar posibles patrones de comportamiento en la organización. Para este propósito se utilizaron tablas con información extraída directamente de los tres instrumentos de recolección de datos. Finalmente, durante el análisis se hizo el cruce de la información con el fin de identificar patrones comunes entre los tres instrumentos (triangulación).

3.5.1 Triangulación

Ruiz (2012) argumenta que la investigación cualitativa no dispone todavía de un cuerpo teórico que garantice la validez de sus resultados. Los propios investigadores cualitativos son los más críticos de esta metodología. Muchos de ellos hacen mención de la problemática de la objetividad, del riesgo ideológico, el sesgo y del etnocentrismo para poner en duda la posibilidad de construir una metodología científica de garantía que alcance los objetivos propuestos. La *Triangulación* busca el enriquecimiento de una investigación aplicándole un riguroso control de calidad, o dicho de otro modo, el investigador se empeña en controlar metodológicamente su investigación, convencido de que con ello ésta será enriquecida (Ruiz, 2012).

La *Triangulación* es un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa. La razón básica de este recurso estriba en la convicción de que ambos estilos no solo son compatibles sino que son complementarios, con lo que se logra una calidad mejor del producto final (Ruiz, 2012).

La utilización de tres diferentes fuentes de informantes y diferentes métodos de recolección de la información (entrevistas, observación y análisis de documentos) permitieron la triangulación de los datos, la cual posibilitó tener mayor amplitud y profundidad en los mismos.

En resumen, este capítulo trata sobre las características de este estudio de investigación especificando que éste tendrá un enfoque cualitativo y explícitamente se trata de un estudio de caso. Uno de los aspectos que contribuyó a aumentar la confiabilidad y la objetividad fue la triangulación de la información. Por otro lado, la muestra de los participantes se seleccionó de acuerdo con criterios establecidos tales como: posición en la organización, antigüedad en la institución, y nivel de escolaridad. Finalmente, se definieron los instrumentos de recolección de información que fueron utilizados en el estudio (entrevista semiestructurada, observación y análisis de documentos) y se resaltaron tanto sus ventajas como desventajas.

Capítulo 4 Análisis y discusión de resultados

En el presente capítulo se describe el proceso de planeación llevado a cabo en el Colegio Montessori y se presentan los resultados de la investigación realizada en esta institución educativa, la cual se encuentra localizada en la ciudad de Medellín, Colombia, en donde se realizó la investigación por medio de los instrumentos mencionados en el capítulo anterior.

4.1 Descripción del proceso de planeación institucional

La planeación institucional es un proceso fundamental y decisivo para el logro de la misión y la visión del Colegio Montessori; por lo tanto, este se lleva a cabo con la mayor seriedad y rigurosidad. La Institución ha adoptado un modelo de planeación estratégica y ha definido su plan para el período comprendido entre 2013 y 2017, dentro del cual se enmarcan todos los proyectos, planes y programas que debe poner en marcha para alcanzar los objetivos y metas propuestas. Para la formulación del plan estratégico actual, el Colegio contrató los servicios de un experto para orientar todo el proceso de definición del mismo. Para el diseño del plan actual, se utilizó la metodología descrita a continuación.

- Formulación de la pregunta ¿Dónde estamos?, cuya respuesta correspondía a los logros y limitaciones que surgieron del anterior plan estratégico 2009-2012, y a la

identificación de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (análisis DOFA o FODA) sobre el estado actual de la Institución.

- Formulación de la pregunta ¿Para dónde vamos?, lo cual implicó una revisión y reformulación tanto de la misión como de la visión. Formulación de una ‘mega’ u objetivo superior que el Colegio Montessori se trazaría en su nuevo plan estratégico.
- Revisión y reformulación de los principios institucionales
- Definición de los componentes del ADN Montessori
- Definición de los valores de la marca
- Revisión y reformulación de la promesa de valor
- Definición de la ruta o plan de vuelo estratégico 2013-2017
- Definición de iniciativas o proyectos estratégicos
- Definición de la estructura del plan estratégico (iniciativa o proyecto estratégico, meta, plan de acción, indicadores)
- Definición de los participantes (¿Con quiénes?)
- Definición de los recursos (¿Con qué?)

Si se observa cuidadosamente, la metodología utilizada en la elaboración del plan estratégico vigente en el Colegio Montessori guarda una gran semejanza con el modelo de planeación estratégica que se representa en la *Figura 2* en el capítulo dos. La *Figura 4* representa la metodología utilizada por el Colegio Montessori para su plan estratégico 2013-2017.

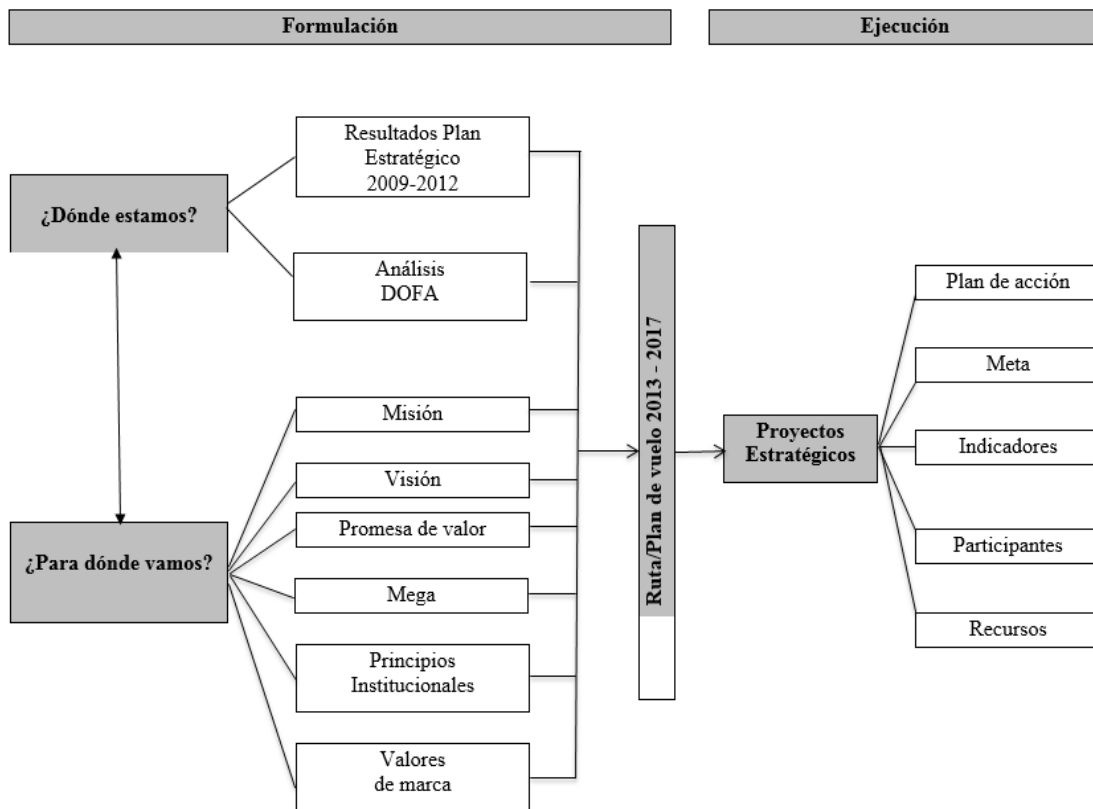


Figura 4. Metodología utilizada en el Colegio Montessori para la formulación del Plan Estratégico 2013-2017.

Además de la planeación estratégica, la cual representa la planeación más macro, la Institución también realiza una planeación anual con la que se ponen en operación los objetivos, estrategias y proyectos formulados en dicha planeación. Antes de que los organismos correspondientes (Comité de Planeación y Consejo Académico, para el caso particular) se sienten a elaborar la planeación del año lectivo, la institución ha establecido ciertas actividades que sirven como insumo para la definición del plan de acción para el año siguiente. Por ejemplo, cada área o proceso del Colegio realiza una autoevaluación al final de cada año lectivo, para la cual utiliza tanto parámetros

nacionales como internacionales. Las áreas académicas utilizan tres formatos diferentes para su proceso de autoevaluación, a saber: los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los de la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín y los estándares internacionales propuestos por NEASC (*New England Association of Schools and Colleges*). Este proceso es dirigido por cada líder con la participación activa de su equipo, y para el cual se cuenta con un tiempo considerable (dos o tres días) para garantizar la calidad de este trabajo.

En el caso de las áreas de apoyo, el único formato que se utiliza es el NEASC. Este formato se ha venido utilizando en los dos últimos años debido a que el Colegio Montessori tiene como objetivo a corto plazo la obtención de la acreditación internacional por parte de este organismo estadounidense que certifica la calidad de la educación en instituciones educativas desde los niveles de preescolar hasta universitario.

Una vez finalizadas las actividades académicas y administrativas del año lectivo, las respectivas áreas y procesos presentan un informe (Revisión por la Dirección) que incluye los resultados de sus indicadores con su respectivo análisis de causas y las acciones correctivas, preventivas o de mejoramiento a que este informe da lugar. Esta revisión del sistema se realiza con una periodicidad semestral y su objetivo fundamental es dar seguimiento a todos los procesos en los que está dividido el sistema de gestión del Colegio. La Institución también realiza anualmente encuestas de satisfacción a estudiantes, padres de familia, egresados y empleados; las cuales proporcionan

información de gran valor que es analizada por los organismos respectivos junto con los demás insumos para la elaboración de los planes y programas para el año siguiente.

Otro insumo importante son los resultados de los procesos de auditoría interna y externa que realiza la Institución. Ambas se llevan a cabo una vez al año, la primera está a cargo del equipo auditor interno, y la segunda es realizada por ente acreditador (ICONTEC en este caso).

Con base en estos insumos, la Institución propone los proyectos, planes, programas y actividades que considera pertinentes para el año siguiente teniendo como referente principal su plan estratégico, además de las nuevas necesidades que hayan surgido durante el curso del año anterior (ver *Figura 5*).

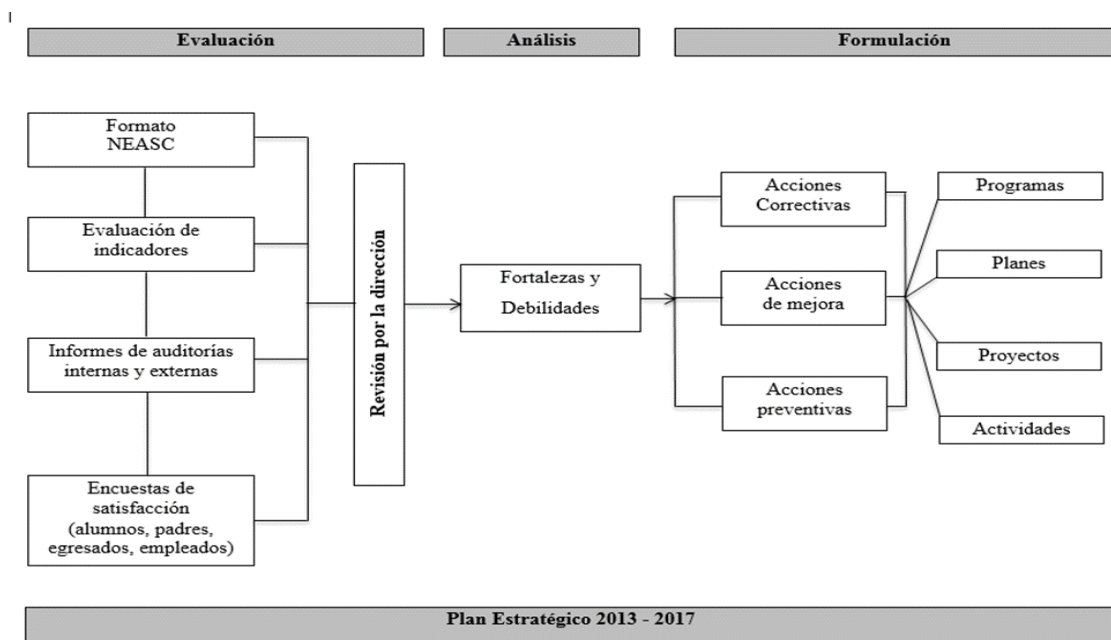


Figura 5. Modelo de planeación anual utilizado en el Colegio Montessori.

4.2 Presentación de hallazgos

4.2.1 Análisis de la documentación

Los hallazgos más relevantes encontrados a través del análisis de la información contenida en las cinco actas fueron:

- Un patrón común que se observó en estos documentos es que la Institución hace uso de sus propias experiencias y aprendizajes pasados para realizar las correcciones y mejoramientos pertinentes con el fin de no cometer los mismos errores y obtener mejores resultados. Esta es una característica fundamental de una organización que aprende (Senge, 2005) y que está comprometida con el mejoramiento continuo del servicio educativo que ofrece a toda su comunidad educativa. La *Tabla 6* presenta algunos ejemplos.

Tabla 6. Ejemplos de toma de acciones correctivas o de mejora.

Documento	Situación	Decisión
Guía para la revisión de documentos # 5	La Rectora anota que el informe sobre el consumo de impresiones y fotocopias por área no se está utilizando.	Este informe se le pasará al Director de Estudios para que lo discuta con los asesores de área en asesoría.
	El área de informática presentó la insatisfacción presentada por estudiantes, padres de familia y empleados debido a las dificultades con el manejo del nuevo sistema de tareas al comienzo de 2013.	Para ocasiones futuras, antes de lanzar cualquier sistema de información hay que realizar las pruebas necesarias y capacitar al personal, alumnos y padres de familia en el manejo de éste.

- Las minutas de estas sesiones dieron testimonio de la proliferación de decisiones – traducidas en proyectos, planes, programas o actividades – que tienen lugar, especialmente cuando estas reuniones están dedicadas al seguimiento o la evaluación de la gestión de los procesos que componen el sistema de gestión de la calidad en el Colegio Montessori. Estas decisiones estaban claramente orientadas a dar una respuesta satisfactoria a las necesidades presentes o futuras de la comunidad educativa. La *Tabla 7* contiene algunos ejemplos de decisiones tomadas con base en los resultados presentados y analizados durante la sesión.

Tabla 7. Ejemplos de acciones emergentes tomadas del análisis de la documentación.

Documento	Decisión
Guía para la revisión de documentos # 1	Se sugiere que el proyecto de <i>competencias ciudadanas</i> abarque el de cultura para no tener que hacer dos proyectos independientes.
	Se reformula la meta del proyecto denominado ‘ <i>En el Montessori formamos ciudadanos globales</i> ’. La meta actual es de 94% (de los grupos evidencian competencias formativas propias de la cultura Montessori).
	Se decide que el proyecto denominado ‘ <i>Fortalecer Consejo de Estudiantes</i> ’ pase a ser una acción puntual, es decir, que no se considera más como proyecto. Igualmente, se modifica la meta para este proyecto, la cual será ahora del 80% (de los representantes estudiantiles que ejecuten un proyecto con impacto institucional).
	En cuanto al proyecto ‘ <i>Cultura organizacional</i> ’, se propone que cada mes se realice un taller sobre cultura con los líderes.

- A través del análisis de la documentación, al igual que de la observación, se pudo notar el papel sobresaliente que jugaba la Directora de la Institución en las

reuniones, no sólo por ser quien dirigía las sesiones sino por la cantidad y calidad de sus aportes en todos los temas incluidos en la agenda. Su capacidad de escucha, reflexión, análisis y proposición fue significativamente mayor que en el resto de los integrantes del Comité, lo cual se evidenció claramente no sólo en la extensión de sus intervenciones, sino, y sobre todo, en la riqueza de las mismas. Ella era quien realimentaba constantemente las intervenciones de los demás asistentes, analizaba las causas y proponía posibles alternativas de solución, demostrando un gran conocimiento de la Institución y un liderazgo que era reconocido por los demás miembros del equipo directivo. Por el contrario, se evidenció poca participación por parte del resto de los asistentes; algunos sólo participaban cuando eran interpelados por la Rectora o algún otro miembro del Comité, generalmente cuando se trataba de un asunto relacionado con su área de desempeño.

- En el momento de la Revisión del Sistema de Gestión de la Calidad, la Institución mostró comportamientos consistentes en cuanto al manejo de los resultados obtenidos tanto en el análisis de la documentación como en la observación y las entrevistas. Por ejemplo, cuando un plan o proyecto no alcanzaba la meta propuesta, se le solicitaba al encargado volver a implementar el plan para el próximo año realizando las modificaciones necesarias. Si un plan alcanzaba la meta esperada, éste se cerraba como efectivo; por el contrario, si no se lograba el objetivo, el plan se cerraba como no efectivo y se tenía que plantear una nueva acción. La *Tabla 8* muestra algunos ejemplos de estos casos.

Tabla 8. Ejemplos de cierre de planes o programas.

Documento	Resultado	Decisión
Guía para la revisión de documentos # 4	Insatisfacción de alumnos con los ambientes de disciplina y convivencia en Middle School en el año 2013.	Ingresar un nuevo plan en el sistema y asignar un encargado para hacerle seguimiento.
	Los resultados de aprobación alcanzados por la asignatura de Física al finalizar el año 2012 alcanzaron la meta propuesta.	Se cierra como efectiva.
	No se alcanzó la meta esperada en las pruebas <i>Checkpoint Primary</i> y <i>Secondary</i> de inglés ni la meta de aprobación en Middle School de 2012.	Se cierra como <u>no</u> efectiva y se plantea una nueva acción.

- El Comité de Planeación realiza una priorización, es decir, decide sobre qué aspectos debe realizarse un análisis profundo de causas (utilizando la metodología Causa-Efecto) y cuáles no, dependiendo del impacto en los resultados esperados. Algunos aspectos son más de orden operativo mientras que otros tocan más la misión de la Institución. Frente a éstos se hacen análisis que pretenden llegar a la raíz del problema con el fin de eliminarlo, o por lo menos mitigar su impacto.

Luego de analizar la información consignada en las actas del Comité de Planeación, se evidenció que el Colegio Montessori es coherente con la metodología definida desde su sistema de gestión de la calidad en cuanto al seguimiento de los diferentes proyectos, planes y programas que se encontraban en ejecución o que ya habían ejecutado. Además, las sesiones del Comité de Planeación se convirtieron en un espacio privilegiado no solamente para tomarle el pulso a la ejecución de las estrategias,

sino que fue la cuna de gran cantidad de decisiones que fueron fundamentales para garantizar el éxito sostenido y el mejoramiento continuo de la organización.

Paralelamente, la Institución tiene instaurada una cultura de aprendizaje que la lleva a estar en constante reformulación y evolución, la cual le permite responder rápidamente a las necesidades actuales de la comunidad educativa sin perder de vista las demandas del entorno. Para alcanzar este objetivo, el Colegio toma recurrentemente decisiones de manera contingente (estrategias emergentes) para re-direccionar su quehacer y garantizar de este modo el logro de sus objetivos.

Queda claro que el Comité de Planeación, con la Rectora a la cabeza, es el órgano en el cual se gestaron las decisiones más importantes para la organización en cuanto a la planeación, ejecución y verificación (o seguimiento) de sus planes. Y más importante aún, fue el ente encargado de re-direccionar las estrategias durante la marcha, de manera que no se perdiera el norte al cual debía dirigirse la Institución.

4.2.2 Observación de las sesiones de trabajo

Estos hallazgos corresponden a la observación de las reuniones del Comité de Planeación y del Consejo Académico, realizadas en el mes de septiembre de 2013. Dichos estamentos sesionaron en la sala de juntas de la Institución, y la persona responsable de presidir estos organismos fue la Rectora del Colegio. Ambas sesiones comenzaron con el anuncio de la agenda por parte de la Rectora, o en su defecto por el Director de Estudios en caso de ausencia temporal de la misma. Los integrantes de

ambos organismos se instalaron alrededor de una mesa en el lugar que cada uno prefiriera, aunque pudo notarse que la distribución no tenía grandes variaciones de sesión a sesión. La Rectora siempre tomaba asiento en un lado de la mesa desde donde podía ser vista y escuchada por todos los asistentes y que el Director de Estudios generalmente tomaba asiento a su lado derecho.

El ambiente en estas reuniones fue de tranquilidad, respeto y cordialidad entre los participantes. Y en caso de eventuales momentos de tensión o exaltación en algunos de los integrantes, la Rectora tomó el control de la reunión y con mucha asertividad atenuó los ánimos y rápidamente restableció el tono apropiado para continuar la reunión. Por momentos, algunos de los integrantes entablaban conversaciones paralelas entre ellos (hasta tres simultáneamente según las observaciones), lo cual perturbó el ambiente e incomodó a algunos asistentes ya que la escucha se dificultó debido al aumento en el nivel de ruido. Aunque la asistencia a estas reuniones era de carácter obligatorio, si alguien debía abandonar temporalmente la sesión podía hacerlo, previo consentimiento de la Rectora. En la mayoría de los casos, los asistentes se retiraban sin ningún problema para atender alguna llamada urgente o para ir al baño.

La participación de los asistentes en estas sesiones fue variada. Como se mencionó en el análisis de la documentación, en la observación de estas sesiones se destacó la participación de la Rectora tanto en el Comité de Planeación como en el Consejo Académico. Debido a su carácter de responsable de la reunión, sus intervenciones fueron más frecuentes y más prolongadas que el resto del equipo. De igual manera, de ella

surgieron la mayoría de los análisis de los asuntos que se trataron durante la sesión, y fue también la más prolífera en lo que a proposición de alternativas y soluciones se refiere. Las intervenciones del resto de los integrantes estuvo regulada por la Rectora, y en su calidad de moderadora de la conversación era quien daba la palabra a quien deseaba intervenir.

La participación de los demás miembros de estos dos organismos podría clasificarse en dos categorías: los que intervenían espontáneamente para expresar sus opiniones y contribuir al tema en cuestión, y los que participaban generalmente solo cuando eran interpelados por la Rectora o algún otro miembro del equipo sobre un tema de su directa competencia, o cuando era su turno a la hora de rendir los respectivos informes de su proceso o área.

Los productos resultantes de estas sesiones iban desde la organización de aspectos operativos concernientes a distintas actividades institucionales hasta la definición de estrategias, proyectos y actividades directamente relacionadas con el despliegue de la planeación estratégica, e incluso por fuera de ella (estrategias emergentes). Algunos ejemplos de orientaciones o determinaciones de tipo operativo/logístico que se tomaron durante las sesiones observadas se presentan a continuación:

- Se definió que los parámetros utilizados para el proceso de auto-evaluación de las diferentes áreas en el mes de octubre serían los del MEN, NEASC y los suministrados por la Secretaría de Educación Municipal (Guía de observación #3).

- Se decidió que la semana de capacitación presencial para el curso en CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) se realizaría durante la tercera semana de noviembre, una vez terminen las clases y comiencen las nivelaciones (Guía de observación #2).
- La rectora planteó la necesidad de elaborar un instructivo para la realización del acto inaugural de la semana cultural con el fin de evitar que se repitieran las situaciones de altas inversiones económicas por parte de los alumnos, recordando los principios de sobriedad y la filosofía del ‘ser’ sobre el ‘tener’. Se sugirió que los directores de escuela se encargaran de esta tarea y que involucraran a la asesora de educación física y deportes y a la directora de biblioteca, quienes participaban directamente en la organización de la semana cultural (Guía de observación #2).
- Se decidió que para el 2014, las áreas que tuvieran programas o concursos de carácter interno y externo deberían incorporarlos en sus respectivos planes de área (Guía de observación #2).
- La rectora anunció que para el año 2015, la dinámica de preparación del acto inaugural de la semana cultural se modificaría de tal manera que los costos en los que los estudiantes habían incurrido (coreógrafo, vestimenta, maquillaje, etc.) se redujeran sensiblemente. Se propuso que la preparación de estas actividades se hicieran durante algunas clases dentro del horario curricular (Guía de observación #2).
- Se decidió que el proyecto de oralidad se insertaría en el plan de área de español y literatura para el 2014 de tal manera que quedara totalmente incorporado en las actividades del área (Guía de observación #1).

- La Rectora del Colegio anunció que para el 2014 los grados tercero y cuarto estarían divididos en tres grupos, y no en dos como hasta el momento se venía haciendo (Guía de observación #1).

Es importante anotar que aunque estos ejemplos son en su gran mayoría decisiones de carácter organizativo, todos obedecen a un principio fundamental dentro de la filosofía del Colegio Montessori: *el mejoramiento continuo*. Cada una de estas determinaciones están basadas en experiencias anteriores que han sido exitosas, y por ende se incorporaron a la dinámica cotidiana institucional; o por el contrario, no han producido el resultado esperado y de igual manera se re-plantearon para eventualmente obtener el efecto deseado. Estas acciones, aunque aparentemente pequeñas o poco significativas, son evidencias de que ésta es una organización inteligente (Senge, 2005), pues tiene la capacidad de ajustarse y adaptarse rápidamente a las nuevas exigencias del medio, capitalizando las experiencias que han sido efectivas y proponiendo nuevas estrategias que le permitan ir por la senda de la excelencia en la prestación de un servicio de calidad que satisfaga las necesidades y expectativas de sus grupos de interés.

A continuación se presentan algunos ejemplos de proyectos que surgieron como resultado de los análisis que se realizaron durante estas reuniones y que se consideran emergentes ya que no fueron planificados de manera formal:

- La Directora anunció que para el 2014, el colegio adoptaría un programa llamado *Character Counts*, el cual iría dirigido al desarrollo de competencias formativas de los estudiantes y que entraría a modificar la asignatura de ética y valores (Guía de observación #1).
- La directora anunció el convenio que el Colegio firmaría con la Fundación Renault para implementar el programa de educación vial (en inglés y francés), el cual debería ser implementado en el 2014 (Guía de observación #1).
- Se decidió que la planeación de las diferentes actividades académicas, formativas, deportivas y culturales debían mejorarse radicalmente para el 2014 con el fin de racionalizar los tiempos y permitir darle más regularidad a las actividades académicas (Guía de observación #1).
- Se planteó que las pruebas acumulativas para el 2014 se programarían de forma simultánea en los grupos del mismo grado con el fin de garantizar el mismo nivel de exigencia (Guía de observación #2).

El Colegio Montessori cuenta con varios mecanismos de control como parte de su sistema de gestión de la calidad, los cuales le permiten tomar constantemente el pulso a cada uno de sus procesos para identificar a tiempo las correcciones necesarias o las oportunidades de mejoramiento para que el sistema funcione adecuadamente. Esta es la filosofía que está presente en la cotidianidad del Colegio; la consigna '*Hoy lo hago bien, mañana mucho mejor*' se vive verdaderamente en cada actividad institucional y está impregnada en cada uno de sus empleados. Por esto, el Colegio Montessori es una

institución educativa en continua evolución, capaz de aprender de sus propios errores, incorporar y sistematizar las prácticas exitosas y transformarse para responder satisfactoriamente las demandas de sus grupos de interés.

4.2.3 Entrevistas

El tercer y último instrumento fueron las entrevistas aplicadas a empleados del Colegio Montessori, las cuales permitieron recabar información valiosa para el propósito de esta investigación. Para este propósito se seleccionaron diez informantes que pertenecían a tres niveles distintos dentro de la organización: directivos, administrativos-docentes y docentes. Esta diversidad en los entrevistados permitió triangular la información obtenida desde tres puntos de vista complementarios, pues algunos de ellos eran partícipes activos del proceso de planeación institucional debido a la naturaleza de su cargo (como es el caso de los directivos y administrativos-docentes), mientras que otros tenían un papel de ejecutores de los planes y acciones que otros habían diseñado (como es el caso de los docentes).

Los resultados obtenidos a través de este instrumento están organizados guardando el mismo orden de las preguntas contenidas en la guía de entrevista.

- *Descripción del proceso de planeación de la institución*

La totalidad de los entrevistados coincidieron al identificar que el Colegio Montessori realiza una planeación estratégica y que el plan actual va desde el 2013 hasta el 2017. En este plan se define el horizonte institucional, es decir, la misión, la visión,

los grandes objetivos estratégicos, los proyectos que viabilizan los objetivos y las metas para cada objetivo en un período de tiempo estipulado. El Colegio también se apoya en la metodología del *Balanced Scorecard*, la cual contiene cuatro perspectivas: financiera, clientes, procesos internos y aprendizaje y desarrollo (Directivo 2). También hubo consenso al identificar los insumos que se utilizaron para dicha planeación estratégica, tales como: encuestas a padres de familia a través de grupos focales, consulta a estudiantes, docentes y empleados; teniendo como base tres preguntas: *¿Cómo le gustaría que fuera el Colegio?*, *¿Qué le gustaría que cambiara?* y *¿Qué debería conservar el Colegio?* (Directivo 3).

Igualmente, las tres categorías de entrevistados expresaron que el Colegio también realiza referenciaciones (*benchmarking*) con otras instituciones a nivel nacional e internacional, tiene en cuenta los resultados del plan estratégico anterior (2009-2012), las diferentes tendencias en el ámbito educativo y pedagógico, además de las diferentes auto-evaluaciones realizadas por cada proceso que compone el Sistema de Gestión de la Calidad. De los diez entrevistados, sólo 'Directivo 3' se refirió a la forma como la Institución elabora su planeación anual, para la cual utiliza la información recogida de los formatos de auto-evaluación, tales como: formato NEASC, la matriz DOFA, y los lineamientos del MEN y de la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín (para el caso de las áreas académicas). Esta información, unida con los resultados de los indicadores anuales que posee cada área para evaluar su gestión, son insumos decisivos para definir el plan de ruta que debe adoptar la Institución para el siguiente año a la luz del Plan Estratégico vigente.

En cuento a los *participantes* en el proceso de planeación institucional, todos los entrevistados identificaron, en primer lugar, al Comité de Planeación como el máximo organismo encargado de reunir la información mencionada anteriormente, analizarla, procesarla y finalmente definir los planes y proyectos que se ejecutarán en el despliegue del plan estratégico. En segundo lugar, el Consejo Académico es el otro ente que participa en la planeación de carácter académico, como su nombre lo indica. Y finalmente se encuentra la Junta Directiva, la cual se encarga de avalar, asesorar y realimentar el proceso de planeación de la Institución.

Todo el proceso de planeación institucional queda consignado, primeramente, en las actas de las reuniones de los estamentos mencionados anteriormente (Comité de Planeación, Consejo Académico y Junta Directiva). Estas actas reposan en un sistema de información interno al que sólo tienen acceso las personas responsables de los diferentes procesos. Además, la Institución cuenta con formatos oficiales que se utilizan para la planeación de los proyectos y planes (FR-150). Finalmente, cuando los proyectos son aprobados, éstos se registran en el Sistema Integral de Gestión (SIG) en donde también se les da el seguimiento respectivo a cada una de las acciones propuestas.

- *Profundizar en las estrategias de la Institución*

Frente a la pregunta *¿Cómo se definieron las estrategias en la institución?*, se obtuvieron diferentes respuestas por parte de los entrevistados. La *Tabla 9* incluye algunas de ellas.

Tabla 9. Ejemplos de respuestas dadas por los entrevistados sobre la forma cómo se definen las estrategias en el Colegio Montessori.

Entrevistado	Respuesta
Directivo 1	“Las estrategias de planeación institucional se definen siguiendo una metodología que el Colegio tiene implementada, la cual es sugerida por el sistema de gestión de la calidad denominado PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Ajustar).”
Directivo 2	“Las estrategias se concretan en proyectos, es decir, en acciones y actividades. La estrategia es el nombre del proyecto, el cual tiene actividades, responsables, recursos y fechas.”
Docente 1	“El Comité de Planeación define cuáles son las expectativas y necesidades según los insumos recolectados anteriormente. Luego se nombran los líderes quienes son los responsables de formular las actividades para llegar al objetivo propuesto junto con su grupo de trabajo.”
Administrativo- Docente 2	“Las estrategias generalmente son propuestas por la Rectora en el Consejo Académico, eso es lo que veo como integrante de este Consejo.”
Directivo 3	“Las estrategias que fomenta la institución se basan en la referenciación (<i>benchmarking</i>).”
Directivo 4	“Las estrategias son elegidas con base en el benchmarking (referenciación) que se hace a nivel nacional e internacional... El Colegio también se apoya en diferentes comités (ejemplo: financiero, deportes, informática, etc.)... Adicionalmente, se hacen estudios (lecturas) por parte de las personas encargadas de cada proceso.”
Docente 2	“Con base en las necesidades de los estudiantes en el área, se decide qué proyectos pueden llevarse a cabo para suplir estas necesidades...”
Docente 3	“El Colegio hace una referenciación (<i>benchmarking</i>) que se hace a nivel nacional e internacional... Igualmente, se les consulta a los asesores de las áreas o a los docentes sobre lo que piensan antes de tomar cualquier decisión.”

Hubo gran diversidad en las respuestas dadas por los entrevistados frente a esta pregunta. En términos generales, los informantes apreciaron el valor de las referencianes que realiza el Colegio con otras instituciones educativas similares como

medio de recolección de información para la definición de sus estrategias. Las expectativas y necesidades de los clientes son otro aspecto importante que guían a la Institución a decidir cómo llevar a buen término sus objetivos estratégicos. Nuevamente el Comité de Planeación y el Consejo Académico fueron los principales organismos encargados de la definición de las estrategias más convenientes para la Institución.

De otro lado, la organización ha dispuesto varios controles para darle seguimiento a sus estrategias, las cuales se traducen luego en proyectos. En primer lugar, la Rectora sostiene reuniones de asesoría mensualmente con cada uno de los miembros del Comité de Planeación, en las cuales se da seguimiento a los proyectos a su cargo. De igual forma, el Director de Estudios hace lo propio con cada uno de los asesores de área. Adicionalmente, cada trimestre, los miembros del Comité de Planeación deben presentar un informe parcial de los avances de sus proyectos, en lo que se llama ‘Seguimiento al Sistema de Gestión’. También, semestralmente se realiza un ‘Informe de Revisión por la Dirección’ en el Comité de Planeación. La Junta Directiva también puede solicitar informes parciales de los proyectos del plan estratégico en cualquier momento del año.

Otras formas existentes de realizar seguimiento a los proyectos de la Institución son las auditorías internas y externas una vez al año; y recientemente el Colegio ha tenido visitas de inspección de la Universidad de Cambridge debido a la implementación en el Colegio del currículo internacional CIE (Directivo 3). Solamente un entrevistado (Docente 1) manifestó desconocer la forma en que la organización hace seguimiento a sus proyectos.

La mayoría de los entrevistados coincidieron en que el despliegue de las estrategias se hace a través de los diferentes proyectos, planes y programas que define la Institución. Estos proyectos deben pasar por algunas etapas preliminares antes de ser formalmente aprobados para su ejecución; cada proponente del proyecto debe presentar un ante-proyecto utilizando el formato oficial que el Colegio tiene disponible para tal efecto, y en cual se debe especificar la justificación, los objetivos, indicadores, recursos, tiempo de ejecución y población objetiva (Administrativo-Docente 1). Luego de analizar su pertinencia y viabilidad, el organismo encargado (generalmente el Comité de Planeación o Consejo Académico) da su visto bueno para su implementación. Luego de ser aprobado el proyecto, éste debe ser planeado en el formato correspondiente (FR-150), el cual incluye la siguiente información: nombre del proyecto, línea de desarrollo, objetivo general y específicos, indicador de impacto, indicadores de producto, actividades, fechas, responsables, recursos, y factores de riesgos (Directivo 2).

Algunos proyectos requieren la participación de otras personas para apoyar tanto en la planeación del mismo como en su ejecución. En este caso, el ente respectivo conforma subgrupos o el líder del proyecto convoca a otras personas para que se unan al equipo de trabajo como colaboradores. Esto quiere decir que cualquier empleado (Directivo, Administrativo o docente) puede en un momento determinado participar en la planeación y puesta en marcha de los proyectos en el Colegio Montessori, bien sea como líder del mismo o como colaborador.

Para todos los proyectos que fueron aprobados para su implementación, la Institución se encargó de proveer todos los recursos necesarios (financieros, humanos, locativos, tecnológicos, etc.). Los recursos para el desarrollo de los planes y proyectos se incluyen en el presupuesto de la organización para garantizar su normal desarrollo.

- *Resultados obtenidos de los programas y proyectos positivos y negativos*

Frente a la pregunta *¿Qué sucede con los proyectos con resultados positivos?*, los entrevistados respondieron de manera unánime que éstos se incorporan a la vida cotidiana de la institución en cuanto se sigan considerando pertinentes para la Institución. En ciertos casos, algunos proyectos están destinados a durar un tiempo determinado, pero luego de finalizados no se vuelven a implementar; este es el caso de proyectos que tienen un objetivo puntual y no es la intención de la Institución llevarlos a cabo cada año – por ejemplo, una campaña o un aniversario del Colegio (Directivo 1).

Esta política institucional de incorporar dentro de su rutina diaria aquellas experiencias que han sido exitosas y que le han representado un mejoramiento en su prestación del servicio educativo se convierte en una clara evidencia de que el Colegio Montessori es una organización inteligente (Senge, 2005 y Bolívar, 2007), pues tiene la capacidad no solamente de aprender de sus desaciertos sino de capitalizar las prácticas exitosas y estandarizarlas para asegurar la inversión realizada en beneficio de sus objetivos institucionales.

En cuanto a los proyectos que no tienen los resultados esperados (o proyectos no efectivos), la Institución realiza un análisis para determinar las causas que influyeron en los resultados obtenidos, y si se considera importante para la gestión de la organización, éste se reformula y se pone en marcha al siguiente año. Si después de los análisis respectivos, el proyecto se considera inviable (alto costo y bajo beneficio) o de poco impacto, definitivamente éste se cancela y no se vuelve a implementar.

Cuando los proyectos no avanzan, igualmente se realiza un análisis de causas y se realizan los ajustes necesarios para que se pueda ejecutar. Si definitivamente no funciona, éste se cierra como no efectivo.

- *Proyectos no llevados a operación (pendientes o cancelados)*

En la tabla 10, se presentan las razones dadas por los entrevistados por las cuales algunos proyectos no se llevan a operación. En resumen, puede observarse que la mayoría de los entrevistados concuerdan con que una de las razones más comunes para que un proyecto no se lleve a operación es la falta de seguimiento adecuado a la ejecución de las actividades previstas en él. Y la segunda razón más común es la falta de pertinencia y viabilidad de dicho proyecto, es decir, no hay una relación clara de costo-beneficio y entonces la organización decide abortar el proyecto.

Tabla 10. Razones por las cuales algunos proyectos no son llevados a operación en el Colegio Montessori.

Entrevistado	Respuesta
Directivo 1	“Porque no son viables, es decir, no se cuenta con los recursos necesarios para la realización del proyecto. Esto puede suceder durante el transcurso del proyecto. También nuevas necesidades o expectativas pueden surgir y el proyecto ya no responda a éstas.”
Directivo 2	“Algunos proyectos no se llevan a cabo debido a que el responsable no disponía del tiempo para ejecutarlo, en cuyo caso se re-assigna a otra persona.”
Administrativo- Docente 1	“Puede ser que no se hizo un buen seguimiento. Algunas veces, el proyecto no es viable por la falta de recursos para su ejecución.”
Docente 1	“Altos costos, no responden a las necesidades de la institución, falta de seguimiento oportuno en el transcurso del proyecto.”
Directivo 3	“Otras veces, algunos proyectos en la formulación se creen pertinentes, pero en el desarrollo se da cuenta que no aporta mucho y se decide no ejecutarlo. Algunas veces, la razón es la falta de gestión en el proyecto.”
Directivo 4	“Cuando durante el transcurso del proyecto, la institución se da cuenta que el proyecto no es pertinente, se decide no ejecutarlo.”

- *Proyectos que no surgieron de un proceso de planeación sino durante el período académico.*

Cuando se les preguntó a los entrevistados si conocían algún proyecto que hubiera surgido como fruto no de la planeación formal sino durante la marcha de la operación de la organización, las respuestas que dieron se presentan en la *Tabla 11*:

Tabla 11. Proyectos que no surgieron de un proceso de planeación formal.

Proyecto	Entrevistados
-----------------	----------------------

<i>Character Counts</i>	Directivo 2 Docente 2 Docente 3
Programa de Educación Vial	Directivo 2 Directivo 5 Docente 2
Semillero de francés para Elementary School	Directivo 3
Proyecto de ‘Comunicación en el Preescolar’	Directivo 4 Docente 1
Proyecto de Rondas	Directivo 4
Competencias ciudadanas	Directivo 5
Modelo de Naciones Unidas	Administrativo-Docente 1
Creación de la asignatura Educación física en el Preescolar	Administrativo-Docente 2
Vacaciones Recreativas	Docente 1

Los responsables y los recursos asignados a cada uno de los proyectos arriba mencionados se presentan en la *Tabla 12*.

Tabla 12. Proyectos, responsables y recursos asignados a los proyectos emergentes mencionados por los entrevistados

Proyecto	Responsable	Recursos asignados
<i>Character Counts</i>	Directora de Formación	Costos de membresía al programa, compra de material impreso, capacitación a psicólogas y personal docente, materiales para campaña de promoción.
Programa de Educación Vial	Director de Elementary School	Materiales didácticos, apoyo logístico, reconocimientos para los estudiantes.
Semillero de francés para Elementary School	Rectora del Colegio Montessori	Instalaciones físicas, aportes económicos, personal docente en francés, capacitación para docentes.
Proyecto de Comunicación en el Preescolar	Directora de Preescolar y docente de natación de preescolar	Recursos económicos para elaboración de una cartilla.
Proyecto de Rondas	Directora de Preescolar y docente de artes de preescolar	Recursos económicos (invitaciones y refrigerios)

Proyecto de Competencias Ciudadanas	Asesora de Formación, asesora de ciencias sociales y Rectora	Recursos económicos y humano (docentes)
Modelo de Naciones Unidas	Asesora de Ciencias Sociales	Pago de cuota de inscripción para los estudiantes participantes y transporte de los mismos al evento
Creación de la asignatura Educación física en el Preescolar	Directora de Preescolar y Asesora de Educación Física y Deportes	Contratación de un docente de educación física de medio tiempo, materiales para el trabajo con los niños del grado Transición
Vacaciones Recreativas	Docente de natación de preescolar	Materiales para actividades manuales y lúdicas, salidas pedagógicas, refrigerios para alumnos y docentes, incentivo económico para las docentes colaboradoras y la responsable del proyecto.

Estos proyectos tuvieron orígenes diversos según las características propias de cada uno. En la *Tabla 13* se especifica la fuente de origen de cada proyecto y el proponente del mismo.

Tabla 13. Origen y proponentes de los proyectos emergentes en el Colegio Montessori

Proyecto	Origen (¿Por qué surgió?)	Proponente
<i>Character Counts</i>	Resultado de visita de referenciación (benchmarking) a otra institución educativa	Directora de formación
Programa de Educación Vial	Reglamentación del Ministerio de Educación Nacional que creó la cátedra de <i>Educación Vial</i> en los colegios del territorio nacional	Rectora
Semillero de francés para Elementary School	Propuesta hecha al Colegio Montessori por el Agregado Cultural de Francia para ser la	Rectora del Colegio Montessori

	sección francesa de un liceo francés en la ciudad	
Proyecto de 'Comunicación en el Preescolar'	Bajos resultados en la evaluación de clima organizacional en cuanto a la comunicación y quejas por parte de los padres de familia por el mismo aspecto	Directora de Preescolar
Proyecto de Rondas	Necesidad de trabajar el movimiento a través de las rondas	Docente de artes de preescolar
Competencias ciudadanas	Reglamentación del Ministerio de Educación Nacional que creó la cátedra de <i>Competencias Ciudadanas</i> en los colegios del territorio nacional	Rectora
Modelo de Naciones Unidas	Invitación de otra institución educativa al evento	La asesora del área de ciencias sociales
Creación de la asignatura Educación física en el Preescolar	Dificultades en los niños de primer grado en cuanto al manejo de la espacialidad, lateralidad, manejo del renglón, etc.	Asesora del área de Educación Física y Deportes
Vacaciones Recreativas	Necesidad de formalizar esta actividad debido al crecimiento en la cantidad del público interesado	Docente de natación (preescolar)

En las dos tablas anteriores, al igual que en las evidencias presentadas en la revisión de la documentación, se puede apreciar la proliferación tanto de actividades como de proyectos de tipo emergente que se presentan en el Colegio Montessori en su acontecer cotidiano. Todos ellos surgen como consecuencia de la persecución de dos objetivos claros y supremos: dar una respuesta satisfactoria a falencias latentes de la Institución y buscar el perfeccionamiento del servicio para todos los grupos de interés de la comunidad educativa. Pero no sería posible alcanzar estos objetivos sin una apertura clara por parte de la organización hacia nuevas y mejores formas de hacer las cosas y un

decidido deseo de ir tras ellas. Sus directivas demuestran una actitud permanente de ‘ojos’ y ‘oídos’ abiertos a las tendencias educativas y gerenciales que se presentan en el ámbito mundial, y sobre todo, escuchan las voces de sus clientes y se ajustan con facilidad a las necesidades cambiantes del entorno (Bolívar, 2007 y Senge, 2005).

Los ejemplos anteriores también dejan ver que las propuestas de mejoramiento no tienen que surgir necesariamente del personal directivo o administrativo, sino que cualquier miembro de la comunidad educativa puede contribuir al mejoramiento de la organización durante la operación de la empresa. Esta apertura le imprime el dinamismo necesario para ser una organización que tiene la capacidad de aprender de sus propios errores y ajustar su marcha, teniendo como referente sus objetivos fundamentales. En conclusión, el Colegio Montessori ha establecido un sistema que, aunque bastante estructurado, le permite ser flexible y adaptarse a las condiciones que el medio le impone cuidando siempre la calidad de su servicio educativo.

- *Resultados obtenidos de los proyectos emergentes*

Para el caso particular de los proyectos emergentes mencionados en este apartado, los resultados obtenidos luego de su implementación tuvieron el impacto esperado en términos generales, es decir, se satisfizo la necesidad por la cual surgieron originalmente. En la *Tabla 14* se presentan los resultados alcanzados en cada uno de los proyectos emergentes antes mencionados.

Tabla 14. Resultados obtenidos en cada uno de los proyectos emergentes.

Proyecto	Resultados obtenidos
<i>Character Counts</i>	Aun no hay resultados ya que su implementación está planeada para el año 2015 (Directivo 2)
Programa de Educación Vial	Hasta la fecha se ha cumplido con el cronograma de actividades propuesto, ya que no existe un indicador de impacto debido a la naturaleza del mismo (Directivo 5)
Semillero de francés para Elementary School	Se han curricularizado los semilleros de francés desde el primer grado hasta tercero durante el horario normal del Colegio. Estos grupos de estudiantes se han convertido en los grupos avanzados de francés (Directivo 3)
Proyecto de ‘Comunicación en el Preescolar’	Mejóro la comunicación entre los docentes de esta escuela al igual que con los padres de familia, por ende también disminuyeron sus quejas en relación con este aspecto (Docente 1)
Proyecto de Rondas	Se presentaron mejoras en el movimiento de los estudiantes aunque este proyecto no tenía indicadores de impacto tangibles (Directivo 4)
Competencias ciudadanas	Aun no hay resultados ya que su implementación está planeada para el año 2015 (Directivo 5)
Modelo de Naciones Unidas	Reconocimientos por parte de otras instituciones a la participación de los estudiantes del Colegio en este evento. Algunos egresados están liderando este Modelo en sus universidades (Administrativo-Docente 1)
Creación de la asignatura Educación física en el Preescolar	Se han observado mejoras en la motricidad, lateralidad, manejo del espacio, al igual que en comportamientos relacionados con la conducta y estructura de la clase (Administrativo-Docente 2)
Vacaciones Recreativas	Satisfacción de los niños asistentes al programa por medio de la indagación (Docente 1)

Gran parte de los proyectos que surgieron de manera emergente en el Colegio Montessori han logrado los resultados propuestos desde su concepción. Solamente dos de estos proyectos aún no habían arrojado resultados debido a que su implementación no había comenzado. Estos resultados demostraron el valor de estos proyectos y la seriedad con la que son tomados a pesar de no haber sido concebidos de manera formal.

- *¿Qué sucede con los proyectos emergentes en las sesiones de seguimiento y planeación?*

Hubo un consenso general entre los entrevistados en cuanto al tratamiento que reciben los proyectos emergentes en lo concerniente a sus procesos de seguimiento y planeación en la Institución. Al igual que los proyectos que son producto de una planeación formal, los proyectos emergentes deben cumplir con los parámetros exigidos por el Colegio para su elaboración, presentación y aprobación; es decir, los proponentes deben elaborar un ante-proyecto y presentarlo para su aprobación ante el organismo correspondiente (Comité de Planeación o Consejo Académico) de acuerdo con los objetivos que persiga el proyecto. Una vez aprobado, el proyecto debe ser registrado en el Sistema Interno de Gestión (SIG) en donde se especifican aspectos tales como: objetivo, meta, indicador, responsable, fechas de ejecución y de seguimiento de las distintas tareas o actividades, entre otros. A cada proyecto se le asignó un responsable, quien sería el encargado del seguimiento al proyecto a través de los mecanismos descritos al comienzo de este apartado (reuniones de asesoría, informes para la revisión por la dirección y seguimiento al sistema de gestión de la calidad, etc.). En otras palabras, surge como emergente, pero se convierte en deliberado (De Wit y Meyer, 2010).

En conclusión, no existe ninguna diferencia en cuanto a los procesos de seguimiento y planeación entre el tratamiento dado a los proyectos planeados de manera deliberada y formal y aquéllos que surgen durante el transcurso del año académico en la

institución educativa Colegio Montessori. De igual manera, cuando estos proyectos tienen resultados positivos para la organización, éstos son incorporados a las prácticas cotidianas, contribuyendo así al mejoramiento de la misma. En esto precisamente consiste el aprendizaje organizacional: ser capaz de modificar su conducta para reflejar sus nuevos aprendizajes (Dalin y Rolff, 1993; Garvin, 1993; Leithwood y Aitken, 1995, citados por Bolívar, 2007).

Capítulo 5 Conclusiones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones generales del estudio realizado en la institución educativa Colegio Montessori. En primer lugar, se describe brevemente el proceso de planeación estratégica que la Institución lleva a cabo como factor determinante de éxito para el alcance de sus objetivos institucionales. Seguidamente, se responden las preguntas de investigación planteadas en el capítulo uno de este trabajo. Y finalmente, se resaltan tanto las fortalezas como los puntos débiles de la investigación y se hacen algunas recomendaciones para la Institución.

5.1 Descripción del proceso de planeación estratégica en el Colegio Montessori

El Colegio Montessori lleva a cabo un proceso de planeación estratégica utilizando una metodología más o menos estandarizada con la colaboración de un experto, la cual le permite definir su horizonte institucional a cinco años con base en insumos importantes provenientes tanto de fuentes internas como externas (encuestas, grupos focales, referenciaciones con otras instituciones educativas, resultados del plan estratégico anterior, análisis DOFA, etc.). Aunque el Comité de Planeación es el principal organismo institucional en donde se analiza esta información y se gestan las principales decisiones en cuanto al devenir del Colegio, también hay otras instancias que, de una u otra forma, tienen voz y voto en las decisiones que finalmente impactarán el futuro de la Institución; tal y como lo evidencian las respuestas de las personas

entrevistadas en el capítulo cuatro en la que se indaga sobre quiénes participan en la planeación institucional.

Una vez se han establecido los objetivos estratégicos del plan, se definen las estrategias, es decir, la manera cómo estos objetivos se van a materializar. Generalmente, estas estrategias se traducen en proyectos, planes o acciones; para cada una de los cuales se deben especificar aspectos tales como: objetivos, indicadores, metas, actividades, recursos, duración y responsables. Con el fin de asegurar un adecuado seguimiento a los proyectos, la organización ha dispuesto diferentes mecanismos de control dentro de su sistema de gestión que permite tomarle el pulso a los planes de acción durante su implementación con el fin de tomar a tiempo los correctivos pertinentes en caso de ser necesario. Las reuniones de asesoría con los líderes de los proyectos, las revisiones por la dirección y el seguimiento al sistema de gestión de la calidad son algunos de los espacios instituidos por la organización para dar seguimiento a dichos proyectos, tal como lo expresaron las personas entrevistadas y como se evidenció también en la revisión de la documentación (actas del Comité de Planeación).

Además de la planeación estratégica que se realiza para un período de cinco años, el Colegio también lleva a cabo una planeación anual que le permite no solo poner en marcha el plan estratégico sino controlar en el corto plazo los objetivos establecidos en dicho plan. Para la elaboración de su plan anual la Institución realiza un proceso de autoevaluación, para el cual cada una de las dependencias utiliza el formato de

evaluación NEASC; y en el caso de las áreas académicas se utilizan además los formatos del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y de la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín. Para la formulación del plan anual también se toman como base los resultados obtenidos el año inmediatamente anterior en lo referente a: logro de metas, resultados de los proyectos, análisis de causa, resultados de satisfacción de alumnos, padres de familia y empleados, y resultados del clima organizacional. Para las áreas académicas también se consideran los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales, al igual que los índices internos de aprobación. Esta información proporciona suficientes elementos para la elaboración de los planes anuales que apuntan a los objetivos estratégicos y que redundan en el mejoramiento continuo de la Institución.

5.2 Respuestas a la pregunta y objetivos de investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en este trabajo *¿Cómo se lleva a cabo el proceso de formulación de estrategias emergentes en la institución educativa Colegio Montessori, y cuál es su relación con el aprendizaje organizacional?*, se tomarán cada uno de los objetivos específicos.

5.2.1 Procedimiento de formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de las estrategias emergentes en la institución educativa Colegio Montessori

Los resultados demuestran que aunque el Colegio Montessori cuenta con un esquema formal para la formulación de sus estrategias (como consecuencia de la planeación estratégica), las estrategias emergentes también ocupan un lugar muy importante dentro de la dinámica de la organización, es decir, tanto unas como otras conviven en perfecta armonía ya que no hay una estrategia puramente deliberada o emergente, sino una mezcla de las dos (Mintzberg y Waters, 1985).

Además de las estrategias formalmente planeadas - las cuales corresponden en su gran mayoría a las estrategias implementadas en el Colegio Montessori - también existe evidencia de la existencia de estrategias que surgen durante el transcurso del año académico (estrategias emergentes). Aunque las estrategias emergentes aparecen en cualquier momento del año lectivo, tal y como se evidenció en las entrevistas y en la revisión de la documentación, éstas surgen por una de las siguientes razones:

a) *Como reacción al no alcance de un objetivo* (corrección o acción correctiva).

Un ejemplo de esto es el proyecto de ‘Comunicación en el Preescolar’, el cual surgió luego de los reiterativos bajos resultados en la encuesta de clima organizacional en esta escuela unido a las quejas de algunos padres de familia. Estas decisiones son el resultado del proceso de seguimiento que se realiza en distintos momentos del año escolar.

b) *Como propuesta de mejoramiento* (acción de mejora). Entre algunos de los ejemplos de este tipo está el proyecto denominado ‘*Character Counts*’, el proyecto de ‘Modelo de Naciones Unidas’ y el ‘Semillero de francés para Elementary School’.

c) *Como respuesta a una exigencia emanada de la autoridad educativa nacional o local* (reglamentaciones o requisitos ministeriales). En esta categoría se encuentran los proyectos de ‘Educación vial’ y el de ‘Competencias ciudadanas’.

Una vez que surge la idea de un proyecto de este tipo, el proponente debe someterlo a aprobación ante el Comité de Planeación o el Consejo Académico, según el objetivo que éste persiga. Si la Institución encuentra el proyecto viable y alineado con los objetivos institucionales, éste se aprueba y se le asigna un responsable; además se solicita que sea presentado en el formato correspondiente y registrado en el SIG (Sistema Integrado de Gestión) teniendo en cuenta la realimentación que haya recibido en el momento de su presentación y aprobación.

Los seguimientos de estos proyectos se realizan directamente en el SIG con la periodicidad establecida desde su registro y por la persona a quien le fue encomendada dicha tarea. Adicionalmente, los responsables de cada proyecto deben presentar informes parciales ante el organismo respectivo (Comité de Planeación o Consejo Académico). Cuando sea necesario, en el momento del seguimiento se sugieren los ajustes con el fin de asegurar al máximo su efectividad. En conclusión, en el Colegio Montessori tanto los proyectos emergentes como los planeados formalmente deben cumplir con los mismos requisitos desde el momento de su formulación hasta su evaluación.

5.2.2 Participantes en la formulación de las estrategias emergentes en el Colegio Montessori

Como pudo evidenciarse en la información recabada a través de los tres instrumentos de recolección de datos utilizados en este trabajo (análisis de la documentación, observación y entrevistas), en el Colegio Montessori no es necesario desempeñarse en un tipo de cargo particular para ser proponente de una estrategia o acción de tipo emergente. En otras palabras, esta tarea no es exclusiva de las personas que ocupan cargos directivos o administrativos; los docentes también tienen la posibilidad de plantear estrategias emergentes en cualquier momento del año lectivo. Algunos ejemplos de proyectos emergentes que fueron propuestos por personal directivo o administrativo son: Programa de Educación Vial (Rectora), *Character Counts* (Directora de Formación), y el Modelo de Naciones Unidas (Asesora del área de ciencias sociales); mientras que el proyecto de ‘Rondas’ y el de ‘Vacaciones Recreativas’ surgieron de las docentes de artes y de natación del preescolar respectivamente.

En cuanto a los planes o acciones que emergen como consecuencia de los seguimientos al sistema de gestión de la calidad, los momentos de revisión por la dirección o los informes de estado de los procesos, éstos generalmente son propuestos por los integrantes del Comité de Planeación o del Consejo Académico. De otro lado, es importante resaltar el papel destacado que juega la Rectora de la Institución como líder de la parte directiva y de quien emana la gran mayoría de estas propuestas, especialmente cuando surgen como acciones correctivas o de mejoramiento.

Es importante notar que tanto los proyectos producto de la planeación formal como los que surgieron en el curso del año escolar, contaron con el apoyo pleno de la Institución en cuanto a la provisión de los recursos necesarios para su implementación. Esto demuestra no solamente el compromiso de la organización para lograr sus objetivos sino la confianza que tiene en su personal para tomar las decisiones que le permitan materializar su misión.

5.2.3 Relación entre las estrategias emergentes y el aprendizaje organizacional

El Colegio Montessori se caracteriza por ser una institución educativa de mente abierta, dinámica y en constante proceso de evolución. Su actual modelo de gestión de la calidad le ha permitido obtener y mantener durante varios años la certificación internacional ISO 9001, recibir varios reconocimientos a nivel local y nacional gracias a la calidad de sus procesos, y recientemente ha tomado la decisión de optar por una acreditación de carácter internacional (NEASC). Por esta razón, el mejoramiento continuo y la búsqueda de la calidad son consignas arraigadas en el ADN de esta institución que la ha llevado a convertirse en un referente para muchas instituciones educativas del país.

Uno de los principios del Colegio Montessori es *‘Hoy lo hago bien, mañana mucho mejor’*, frase que representa fielmente la mentalidad de una institución que ha comprendido que el ‘aprender’ es una actitud fundamental para el mejoramiento, pero

que el ‘desaprender’ es necesario para poder adoptar nuevas y mejores prácticas. Por este motivo, cada actividad o proyecto que se lleva a cabo en la Institución tiene un momento de diseño, aprobación, implementación, seguimiento y evaluación. Y tal como pudo verse en el capítulo anterior, las estrategias emergentes no son ajenas a esta metodología de operación. Por eso cuando una estrategia, proyecto o actividad es evaluada y se considera que su impacto ha sido positivo, la organización lo incorpora en lo sucesivo como parte de su rutina, tal como lo expresaron unánimemente cada uno de las personas entrevistadas.

De igual forma, cuando se considera que una estrategia no ha sido efectiva o cuando sus costos son mucho más altos que sus beneficios, la institución decide suspenderla, o en el mejor de los casos se reformula para que continúe en su etapa de implementación. Por consiguiente, podría deducirse que existe una relación directa entre las estrategias emergentes y el aprendizaje organizacional, ya que la Institución toma en cuenta tanto sus aciertos como sus errores y los capitaliza en con el fin de mejorar las prácticas institucionales permitiendo así realimentar continuamente su desempeño (Senge, 2005).

Dentro de los aspectos positivos de este estudio resalta la selección de los instrumentos de recolección de datos, los cuales permitieron recabar información pertinente y completa para responder la pregunta de investigación propuesta para este trabajo. Igualmente, la variedad en la selección de los entrevistados contribuyó a la confiabilidad de los resultados ya que se recogieron las respuestas de personas que

ocupan distintos cargos dentro de la Institución, y por ende sus percepciones sobre los fenómenos que se indagaron resultaron complementarias. Otro aspecto que facilitó la obtención de información valiosa para esta investigación fue la apertura de la Institución para acceder a la documentación pertinente (actas y reuniones) y la gran disposición que demostraron los entrevistados para responder los interrogantes planteados.

Por otro lado, el tiempo requerido para asistir a las reuniones del Comité de Planeación y del Consejo Académico unido al tiempo dedicado para llevar a cabo las diez entrevistas fueron los principales inconvenientes dentro del proceso de recolección de la información, además de las desventajas citadas por Valenzuela y Flores (2012) en el capítulo tres. Como es natural en la mayoría de las instituciones educativas, las tareas cotidianas del personal dificultaron el poder hacer coincidir las agendas de las personas que participaron en el estudio, lo cual prolongó el proceso de recolección de la información. Sin embargo, finalmente este factor no atentó contra la confiabilidad de los resultados obtenidos en este estudio.

Esta experiencia es digna de replicarse en otras instituciones educativas ya que les permitiría recabar información sobre la metodología que siguen para realizar sus procesos de planeación y qué tanto conocimiento tienen sus empleados de éstos. De igual forma, mediante el análisis de la documentación y la observación de las sesiones de reunión de los entes encargados de tomar las decisiones más importantes, podrían tomar conciencia de las dinámicas predominantes en las interacciones y tomar así las acciones pertinentes. Pero quizás el aporte más importante sería identificar la manera

como surgen las estrategias no planeadas formalmente, la apertura que tiene la organización hacia las mismas, y finalmente el impacto que éstas podrían tener en su aprendizaje para contribuir al mejoramiento de sus procesos. Sin embargo, las instituciones que podrían beneficiarse en mayor medida de este trabajo serían aquellas en las que sus procesos de planeación formal son insipientes y aún no han alcanzado cierto grado de madurez. Una investigación de este tipo aportaría elementos de auto-reflexión sobre los procesos internos de planeación formal e informal (deliberada y emergente), y cómo la institución puede nutrirse de sus resultados para ajustar y mejorar continuamente su desempeño.

Finalmente, ya se ha señalado la gran capacidad de liderazgo de la Rectora del Colegio Montessori y su prolífera participación en las decisiones institucionales, la cual pudo evidenciarse claramente en la revisión de la documentación y la observación de las sesiones de trabajo tanto del Comité de Planeación como del Consejo Académico. Sería interesante conocer la dinámica de trabajo de estos dos organismos ante la ausencia de la Rectora: ¿Qué pasaría con aquellas personas que generalmente adoptan un papel pasivo?, ¿Adoptarían un papel más activo en las discusiones?, ¿Quiénes tomarían la voz en la ausencia de la Rectora?, ¿Se modificaría el ambiente de las reuniones? Estos aspectos que tienen relación con el tipo de liderazgo practicado en el Colegio Montessori, bien podrían ser motivo de investigación con el fin de tomar conciencia de los tipos de liderazgo que quiere promover la Institución en su equipo de colaboradores y qué ajustes se precisan para llevarlos a la práctica cotidiana.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). *Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Colín, F.O. (2011). *Formulación de estrategias emergentes, caso Centro Universitario UAEM Atlacomulco* (Tesis de maestría). De la base de datos Biblioteca Digital del Sistema Tec de Monterrey.
- De Wit, B. & Meyer, R. (2010). *Strategy: Process, Content, Context, An International Perspective*. Cengage Learning EMEA. United Kingdom.
- Eyzaguirre, N. (2006). *Metodología integrada para la planificación estratégica*. Ministerio de Educación. Secretaría de Planeación Estratégica. Lima, Perú.
- Fuster, J.P. (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46/1.
- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Barcelona. Editorial Educar.
- Gore, E. (2006). *Aprendizaje y organización: una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires. Granica.
- Guía Metodológica para la Planificación Estratégica Institucional (2011). Universidad Nacional Agraria. Oficina Técnica de Evaluación Institucional. Managua.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hill, C. & Jones, G. R. (2011). *Essentials of Strategic Management*. Cengage Learning. USA.
- Hill, C. and Jones, G. (2009). *Essentials of Strategic Management*. USA. Cengage Learning.
- Lapan, S., Quartaroli, M. and Riemer, F. (2012). *Qualitative Research: An introduction to methods and designs*. San Francisco, U.S.A.: John Wiley & Sons.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, U.S.A.: John Wiley & Sons.

- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J. (1998). *Safari a la Estrategia: Una visita guiada por la jungla del management estratégico*. Buenos Aires. Granica.
- Mintzberg, H., Quinn, J. B. y Voyer, J. (1997). *El Proceso Estratégico: Conceptos, Contextos y Casos (Edición Breve)*. México. Pearson-Prentice Hall.
- Mintzberg, H. y Waters, J. (1985). Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, Vol. 6, 257-272.
- Morales, M. (2011). *Planeación estratégica en instituciones educativas*. (Tesis de maestría). De la base de datos Biblioteca Digital del Sistema Tec de Monterrey.
- Navajo, P. (2009). *Planeación Estratégica en organizaciones no lucrativas: Guía participativa basada en valores*. Madrid, España. Narcea.
- Pirela de Faría, L. y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 175-188. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011674013>
- Planeación Institucional: Metodología (2009). Secretaría de Educación Pública. México.
- Pulido, M.G. (2010). *Proceso de planeación de estrategias deliberadas y emergentes generales y en materia de salud en la Escuela Primaria Oficial "Profesora Magdalena Camacho de Luna" del Estado de México*. (Tesis de maestría). De la base de datos Biblioteca Digital del Sistema Tec de Monterrey.
- Rodríguez, C. (2003). *Nociones y Destrezas Básicas sobre el Análisis de Datos Cualitativos*. Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que Aprenden*. Bogotá. Colombia. Grupo Editorial Norma.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York, U.S.A.: The Guilford Press.

- Steiner, G. (1998). *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*. México. CECSA.
- Strauss, A. and Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research*. U.S.A: Sage.
- Valdés, H. (2011). *Proceso de formulación de estrategias emergentes en la Universidad Interamericana para el Desarrollo*. (Tesis de maestría). De la base de datos Biblioteca Digital del Sistema Tec de Monterrey.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa: volúmenes 1 y 2*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vélez, C.A. (2011). *Análisis del proceso de formulación de estrategias emergentes en la escuela secundaria oficial 619 "Benito Juárez" durante el ciclo escolar 2009-2010*. (Tesis de maestría). De la base de datos Biblioteca Digital del Sistema Tec de Monterrey.

Apéndice A

GUÍA PARA ENTREVISTAS

1. Pedirles que describan el proceso de planeación de la institución.
¿Cómo se lleva a cabo?
¿Quiénes participan?
¿Cómo se documenta?

2. Una vez que se conozca el proceso, profundizar en las estrategias de la institución.
¿Cómo se definieron?
¿Quién participó?
¿Qué seguimiento se les da?

3. De las estrategias definidas, la intención es conocer los programas y proyectos, así como recursos asignados (financieros, personal).
¿Cómo se despliegan las estrategias?
¿Quién participa en el despliegue?

4. De los resultados obtenidos de los programas y proyectos (apositivos, negativos, sin avance)
¿Qué sucede con los proyectos con resultados positivos?

¿Qué sucede con los proyectos con resultados negativos y con los que no avanzan?

5. De los proyectos no llevados a operación (pendientes, cancelados)

¿Razones por las que no son llevados a operación?

¿Qué sucede con los proyectos que no son llevados a operación?

6. Preguntar por los proyectos surgidos no de un proceso de planeación (posterior al proceso), es decir de los proyectos o acciones que surgen durante el período académico y que no fueron resultado del proceso de planeación.

¿Cuáles son los proyectos que conoce que no han surgido de un proceso de planeación formal?

¿Quiénes son los responsables y cuáles fueron los recursos asignados?

7. Para conocer la fuente de cada proyecto no planeado:

¿De dónde surge, cómo se propuso?

¿Quién los propuso?

8. Investigar proceso y factores que influenciaron el surgimiento del proyecto.

9. Preguntar sobre los resultados obtenidos de los proyectos (de los proyectos que no surgieron de un proceso de planeación)

10. ¿Qué sucede con los proyectos emergentes (que surgieron durante el período académico y no de un proceso de planeación) en las sesiones de seguimiento y de planeación?

Apéndice B

GUÍA PARA OBSERVACIONES

Nombre de la reunión:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

Ausentes:

1. Descripción de la sesión al iniciar:

Objetivo y temas de la sesión:

Distribución física:

Unidades organizacionales involucradas:

2. Observar quiénes participan y cómo participan durante la sesión.

Observación sobre el desenvolvimiento de cada participante:

3. Observación sobre cómo se desenvuelve la reunión

4. Observar los resultados y acuerdos.

¿Qué resultados surgen de lo que se planificó?

¿Qué proyectos y actividades nuevos surgen de las experiencias y aprendizajes, etc.?

Apéndice C

GUIA PARA REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Fecha de revisión: _____

Documento para revisión: _____

Fecha de elaboración del documento: _____

Quién facilita la información: _____

Puesto: _____

Anotación de observaciones:

Apéndice D

GUÍA PARA ENTREVISTAS DILIGENCIADA

Nombre: Gloria R (Directivo 2)

Cargo: Directora de Gestión de la Calidad

Tiempo laborado en la institución: 16 años

Fecha: Septiembre 1 de 2014.

Hora de inicio: 1:30 p.m.

Hora de terminación: 2:20

1. Pedirles que describan el proceso de planeación de la institución.

¿Cómo se lleva a cabo?

Existe una planeación estratégica a 5 años en donde se define el horizonte institucional (misión, visión, los grandes objetivos, el plan estratégico, proyectos que viabilizan los objetivos y las metas para cada objetivo en el periodo de tiempo estipulado). El colegio se apoya en la metodología Balancedscore Card, la cual contiene 4 perspectivas: financiera, clientes, procesos internos y aprendizaje y desarrollo. Los insumos para esta planeación estratégica son: las encuestas de expectativas de los grupos de interés (padres, alumnos, empleados, Junta Directiva), la autoevaluación institucional, análisis internos y externos (tendencias y oportunidades y amenazas), referenciaciones previas en diferentes temáticas, grupos focales con padres. Con esta información se hizo la depuración y se definen unos ejes estratégicos. Con la ayuda de un experto, se organiza la propuesta para ser presentada y aprobada por la Junta Directiva. Luego de aprobada, se divulga a la comunidad educativa.

¿Quiénes participan?

El Comité de Planeación.

¿Cómo se documenta?

En las actas del Comité de Planeación se va dejando registro de este trabajo. Luego de aprobado, se deja en un registro oficial llamado Direccionamiento Estratégico (FR-061). Luego de este registro, se desprende otro documento llamado Cuadro de Mando Corporativo donde se deja consignado la 4 perspectivas, los objetivos, los indicadores, las metas para cada año, los nombres de los proyectos y los responsables. Los proyectos también se registran en el FR-150 y luego se pasan al Alpha SIG, el cual permite hacer el seguimiento respectivo a cada uno de ellos.

2. Una vez que se conozca el proceso, profundizar en las estrategias de la institución.

¿Cómo se definieron?

Las estrategias se concretan en proyectos, es decir, en acciones y actividades. La estrategia es el nombre del proyecto, el cual tiene actividades, responsables, recursos, y fechas.

¿Quién participó?

El Comité de Planeación. Algunas veces se hacen subgrupos dentro del mismo comité. En otras ocasiones, una persona del comité puede trabajar con otras personas que no hacen parte del comité.

¿Qué seguimiento se les da?

La Rectora tiene asesorías de seguimiento cada mes con cada integrante del Comité en donde se hace seguimiento a los proyectos. Adicionalmente, cada trimestre, se hace un seguimiento al Sistema de Gestión en donde el encargado de cada proceso presenta un informe parcial de su proyecto. También al final del año, se hace un seguimiento final y de cierre. La Junta directiva también realiza seguimientos a los proyectos del plan estratégico.

3. De las estrategias definidas, la intención es conocer los programas y proyectos, así como recursos asignados (financieros, personal).

¿Cómo se despliegan las estrategias?

Por medio de los proyectos, el cual se compone de: nombre, línea de desarrollo, objetivo general y específicos, indicador de impacto, indicadores de producto, actividades, fechas, responsables y recursos, factores de riesgo (no utilizados hasta el momento).

¿Quién participa en el despliegue?

El Comité de Planeación. Algunas veces se hacen subgrupos dentro del mismo comité. En otras ocasiones, una integrante del comité puede trabajar con otras personas que no hacen parte del comité.

4. De los resultados obtenidos de los programas y proyectos (apositivos, negativos, sin avance)

¿Qué sucede con los proyectos con resultados positivos?

La mayoría se incluyen dentro de algunos de los procesos en donde esté involucrado. En otros casos, hasta ahí llega.

¿Qué sucede con los proyectos con resultados negativos y con los que no avanzan?

Simplemente se dejan de hacer. Sin embargo, cuando la necesidad continúa, el proyecto se replantea. Con los proyectos que no avanzan, se pueden presentar dos alternativas: que se cancelen o que se retomen cada año.

5. De los proyectos no llevados a operación (pendientes, cancelados)

¿Razones por las que no son llevados a operación?

Algunos proyectos no se llevan a cabo debido a que el responsable no disponía del tiempo para ejecutarlo, en cuyo caso se reasigna a otra persona.

6. Preguntar por los proyectos surgidos no de un proceso de planeación (posterior al proceso), es decir de los proyectos o acciones que surgen durante el período académico y que no fueron resultado del proceso de planeación.

¿Cuáles son los proyectos que conoce que no han surgido de un proceso de planeación formal?

Character Counts, el cual surgió de una visita de referenciación a otra institución.

Programa de Educación Vial con la Fundación Sofasa-Renault, la cual surgió de la alianza del Colegio con esta institución y por el interés de fortalecer el francés en el Colegio.

¿Quiénes son los responsables y cuáles fueron los recursos asignados?

Character Counts (Directora de Formación)

Educación Vial (Director de Elementary School)

Todos los recursos fueron provistos para ambos proyectos: pago por el acceso al programa, compra del material impreso, capacitación para docentes, materiales para las campañas de promoción.

7. Para conocer la fuente de cada proyecto no planeado:

¿De dónde surge, cómo se propuso?

Character Counts, la directora de formación trajo la idea al Colegio; y el de educación vial se lo propusieron al Colegio y este fue asignado al Director de Elementary School.

¿Quién los propuso?

Ya respondió a esta pregunta.

8. Investigar proceso y factores que influenciaron el surgimiento del proyecto.

Ya respondió esta pregunta.

9. Preguntar sobre los resultados obtenidos de los proyectos (de los proyectos que no surgieron de un proceso de planeación)

Todavía no existen evidencias de los resultados ya que son relativamente nuevos en su implementación.

10. ¿Qué sucede con los proyectos emergentes (que surgieron durante el período académico y no de un proceso de planeación) en las sesiones de seguimiento y de planeación?

Tienen el mismo tratamiento que aquellos que fueron planeados formalmente.

Apéndice E

GUÍA PARA OBSERVACIONES DILIGENCIADA

Nombre de la reunión: Comité de Planeación

Fecha: septiembre 11 de 2013

Hora de inicio: 7:30 am

Hora de finalización: 10:07 am.

1. Descripción de la sesión al iniciar:

La Rectora inicia la reunión aun sin que todos los miembros del comité hayan llegado y da la agenda de la reunión.

Objetivo y temas de la sesión:

- Dar lineamientos a los miembros del comité para la auditoría externa de calidad que se realizará los días 15,16 y 17 de octubre, la cual será de recertificación.
- Actividades de la Semana Cultural del colegio.
- Actividades de la semana de receso de actividades académicas para los estudiantes en octubre del 7 al 10.
- Curso de capacitación de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) para docentes de áreas que se dictan en inglés.
- Proceso de evaluación de docentes por parte de los estudiantes.
- Resultados de visita de referenciación con la institución educativa Gimnasio Campestre de Bogotá con relación al proceso certificación internacional.

Distribución física:

La reunión se lleva a cabo en la sala de Juntas y la disposición física es alrededor de una mesa rectangular de la siguiente manera: la rectora se ubica en un extremo de la mesa donde todos los pueden tener contacto visual con ella. La distribución de los asistentes

hacia el lado derecho es de la siguiente forma: director de estudios, directora del centro de apoyo al aprendizaje, directora de informática (llegó una hora tarde), directora de Preescolar (llegó tarde), directora administrativa, directora de recursos humanos, director de Elementary School (llegó tarde), directora de High School, directora de gestión de la calidad, directora financiera, directora de comunicaciones, directora de formación.

Unidades organizacionales involucradas:

Rectoría, dirección de estudios, dirección del centro al aprendizaje, dirección de informática, dirección de preescolar, dirección administrativa, dirección de recursos humanos, dirección de elementary, dirección de middle, dirección de high, dirección de gestión de la calidad, dirección financiera, dirección de comunicaciones, dirección de formación.

2. Observar quiénes participan y cómo participan durante la sesión

Observación sobre el desenvolvimiento de cada participante:

La Rectora es quien dirige la reunión y por ende es quien da la pauta de los temas y dirige preguntas a los diferentes asistentes según sea necesario.

El nivel de participación de cada uno de los miembros del comité varía de acuerdo con la pertinencia del tema planteado en la agenda. Sin embargo, estas son los niveles de participación de los asistentes:

Cada asistente trae a colación los temas pendientes de su dependencia para ser tratados y, cuando sea necesario, solucionados en esta reunión.

Asistentes que más participan: rectora, directora de high, director de estudios, directora de gestión de la calidad, directora de informática.

Asistentes que participan eventualmente: directora de psicología, director de elementary, directora de preescolar, directora de recursos humanos.

Asistentes que menos participan: directora de comunicaciones, directora de Middle, directora del centro de aprendizaje, directora financiera.

3. Observación sobre cómo se desenvuelve la reunión

Identificar proceso de la reunión y el clima / ambiente durante la sesión

La rectora da la agenda de la reunión e invita de manera muy amigable a los miembros a finalizar el año con muchos ánimos. La reunión se desarrolla dentro de un ambiente de amabilidad y camaradería. No se observa tensión por parte de los asistentes. Los desacuerdos se expresan con tranquilidad y de manera respetuosa y se resuelven de igual forma. Las aclaraciones necesarias se realizan. Está permitido que los miembros del comité se retiren temporalmente de la reunión ya sea para responder o hacer llamadas, ir al baño o atender algún asunto urgente. Eventualmente durante la reunión, algunos asistentes establecen conversaciones paralelas entre ellos, pero que no llegan a perturbar el desarrollo de la reunión. De igual manera, eventualmente las intervenciones son interrumpidas por otras personas, lo cual puede causar un poco de desorden, pero rápidamente la rectora llama al orden y retoma el ritmo de la reunión. Hacia el final de la reunión, la rectora hace un breve recuento de las tareas pendientes que surgieron a partir de esta sesión con sus respectivos responsables.

4. Observar los resultados y acuerdos

¿Qué resultados surgen de lo que se planificó?

- Los semilleros de arte y robótica permanecen durante la semana cultural. Los semilleros de deportes se cancelan durante la semana cultural y el del sábado 21 de septiembre sigue normal.
- La salida de los estudiantes el viernes 20 de septiembre será más temprano de lo normal, de la siguiente forma: Preescolar a las 12:30, Elementary a las 11:30 y Middle y High School a las 1:30. La Rectora le solicita a la directora administrativa que comunique a la cafetería de estas actividades ya que se podrían ver afectadas debido a las ventas que los estudiantes de 11º grado tienen planeado realizar.

- La Rectora plantea la posibilidad de que los docentes hombres puedan venir de uniforme y sin corbata el martes, miércoles y jueves. El viernes 20 de septiembre, la hora de salida de los docentes es a las 3 pm.
- El regalo del colegio a los estudiantes con motivo del día clásico del colegio se decide que sea un helado y se dará después de la eucaristía.
- Se decide que al momento de la calificación de los actos de los diferentes grados durante la ceremonia de inauguración, el jurado tome en cuenta el criterio de ‘austeridad’ en cada una de las presentaciones.
- Se plantea que los auditores internos acompañen las diferentes áreas durante el espacio de preparación para la auditoría externa el lunes 7 de octubre.
- Se decide que la semana de capacitación presencial para el curso en CLIL se realizará durante la tercera semana de noviembre, una vez terminen las clases y comiencen las nivelaciones.
- Se encarga a los directores de grupo y directores de escuela (en los casos que sea pertinente) para realizar la sensibilización de los estudiantes antes de la evaluación de docentes.
- En cuanto al proceso de certificación externa, se espera diligenciar los formatos correspondientes y solicitar la visita de inspección en el mes de enero.

¿Qué proyectos y actividades nuevos surgen de las experiencias y aprendizajes, etc.?

- La rectora anuncia que para el año entrante, la dinámica de preparación del acto inaugural de la semana cultural se debe modificar de tal manera que los costos en los que los estudiantes han incurrido (coreógrafo, vestimenta, maquillaje, etc.) se reduzcan sensiblemente. Se propone que la preparación de estas actividades se hagan durante algunas clases dentro del horario curricular (artes y educación física).
- Se decide que para el 2014, las áreas que tengan programas o concursos de carácter interno y externo deben incorporarlos en sus respectivos planes de área.
- La rectora plantea la necesidad de elaborar un instructivo para la realización del acto inaugural de la semana cultural con el fin de evitar que se repitan las situaciones de

altas inversiones económicas por parte de los alumnos, recordando los principios de sobriedad y la filosofía del ‘ser’ sobre el ‘tener’. Se sugiere que los directores de escuela se encarguen de esta tarea y que involucren a la asesora de educación física y deportes y a la directora de biblioteca, quienes están directamente involucradas en la organización de la semana cultural.

Apéndice F

GUÍA PARA REVISIÓN DE DOCUMENTOS DILIGENCIADA

Fecha de revisión: 26 de agosto de 2014

Documento para revisión: Acta del Comité de Planeación

Fecha de elaboración del documento: 21 de abril de 2014

Quién facilita la información: Natalia Arbeláez

Puesto: Directora de Comunicaciones

Anotación de observaciones:

Evaluación situación de transporte y parqueo en la Institución:

Debido a la situación que se presenta debido a la construcción del nuevo Centro del Conocimiento, se toman decisiones en cuanto a los espacios para parqueo (estacionamiento) dentro de la institución así como la restricción de espacios internos aledaños a la construcción que se utilizaban como sitios de recreo de los estudiantes de Elementary.

Análisis de causas ambientes de orden y disciplina (Middle School):

Se observa nuevamente que es la Rectora quien realiza las observaciones al plan presentado por las dos directoras de escuela. Ella misma es la que presenta las posibles causas de la situación de un ambiente inadecuado de orden y disciplina con algunos docentes, y finalmente es también la que propone las distintas acciones que deben llevarse a cabo. Queda el interrogante sobre el sustento de las acciones planteadas: ¿están estas respaldadas por información o insumos objetivos que permitan establecer que las acciones sí responden al problema en cuestión, o están basadas en percepciones personales que carecen de sustento objetivo?

Aunque algunas acciones fueron decididas, o por lo menos mencionadas, no se asignan responsables a las mismas ni tampoco un plazo para su implementación.

Se evidencia una cultura de reformulación o re-direccionamiento de los proyectos, planes y acciones cuando sea necesario con el fin de que cumplan con el objetivo para el cual fueron propuestos.

El Comité de Planeación realiza una priorización, es decir, decide sobre qué aspectos debe realizarse un análisis profundo de causas (utilizando la metodología Causa-Efecto, en este caso) y cuales no, dependiendo del impacto que estos tengan en los resultados esperados. Algunos aspectos son más operativos mientras que otros tocan más la misión de la institución, frente a los cuales se hacen análisis que pretenden llegar a la raíz del problema con el fin de eliminarlo, o por lo menos, aminorar sus impactos.

Existe una metodología utilizada para analizar las causas del no logro de indicadores o de una no conformidad (Análisis de Causa-Efecto), la cual es aplicada juiciosamente hasta llegar a la causa raizal.

Se comienza por delimitar el problema, luego se despliegan las distintas causas (Moneda, Mano de obra, Maquinaria, Método, Medio ambiente, Materia Prima y Medición). Entre estas posibles causas, se seleccionan aquellas que aplican al problema y se descartan las demás. Luego se hace una lluvia de ideas sobre las razones por las cuales se presenta el problema desde cada tipo de causa, se pondera su impacto y así se define qué causa (de las 8 arriba mencionadas) y qué situación es la que tiene más impacto en el problema identificado. Finalmente, se aplica la ‘metodología de los 3 porqués’ a la causa encontrada y la última es la que se toma como la causa raizal, y sobre la cual se tomarán las acciones para atacarla.

La reunión culmina con la asignación de tareas pendientes y los respectivos responsables. No se especifica fecha o plazo para la realización de dichas tareas.

Currículum Vitae

John Eddy Agudelo Montoya

Correo electrónico personal:

Registro CVU:

Originario de Copacabana, Antioquia, Colombia, John Eddy Agudelo Montoya realizó estudios como Profesional en Idiomas Extranjeros (Inglés-Francés) en la Universidad de Antioquia. La investigación titulada ‘Proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación básica, y su relación con el aprendizaje organizacional’ es la que presenta en este trabajo para aspirar al título de Maestría en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación en Educación Básica.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de los idiomas, específicamente en el área del inglés desde hace veinte años. Asimismo, ha participado en iniciativas de bilingüismo e internacionalización del currículo.

Actualmente, John Eddy funge como Asesor del Área de Inglés en el Colegio Montessori en Medellín (Colombia), en donde es el encargado de acompañar y asesorar al equipo de docentes de esta área en la planeación, implementación, seguimiento y evaluación del plan de estudios de esta asignatura. Además, desde hace seis años, ha sido nombrado *Exams Officer* en la implementación de las pruebas internacionales del programa CIE (*Cambridge International Education*). Se destaca por su alto sentido de compromiso con su labor y la búsqueda permanente de la excelencia. Con los conocimientos y experiencia adquiridos, aspira poder contribuir al desarrollo de los procesos de bilingüismo en la ciudad y el país.