

APARTADO F:

Estrategias formativas para la
atención a la diversidad en
educación superior

CAPÍTULO 43:

AVANCES Y DESAFÍOS DEL SISTEMA NACIONAL INTEGRADO DE CUIDADOS DE URUGUAY: REFLEXIONES PRELIMINARES

María Inés Vázquez Clavera

Macarena Anzuela

Eliana Díaz

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay)

43.1. Introducción

Este aporte se enmarca en un conjunto de actividades de extensión realizadas por el IUACJ en convenio con la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay, durante el período noviembre 2018 - febrero de 2019.

Los objetivos definidos y planteados por el MEC para orientar las actividades de asesoría en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados fueron:

- Brindar asistencia técnica para fortalecer la tarea del Equipo de Supervisores del Ministerio de Educación y Cultura en su tarea de gestión y acompañamiento de las instituciones educativas formadoras de los recursos humanos en el área del cuidado y la salud.
- Implementar una capacitación introductoria y general a las Direcciones Técnicas de las Instituciones educativas formadoras de recursos humanos en el área del cuidado y la salud, en torno a la gestión educativa de sus centros.

Durante el proceso de trabajo, el equipo técnico del IUACJ, realizó actividades de intercambio, relevamiento, análisis de datos y capacitación, tanto con integrantes del equipo de supervi-

sión del MEC, como con los Directores Técnicos de los centros de formación.

Este trabajo da cuenta de algunos avances y desafíos que fue posible identificar en estos cuatro meses de trabajo conjunto entre el equipo de investigación IUACJ y el equipo de supervisores y Directores Técnicos asociados al Sistema Nacional Integrado de Cuidados (a partir de ahora, SNIC). Las técnicas utilizadas para el relevamiento de datos fueron dos: (i) análisis documental y (ii) entrevistas semiestructuradas.

El documento aporta algunas reflexiones en torno a una política nacional de inclusión social implementada en Uruguay a partir de 2015, como lo es el SNIC, analizando como proceso innovador, en su fase inicial de implementación.

43.2. El Sistema Nacional Integrado de Cuidados

El SNIC fue creado a partir de la ley 19.353 de 2015. Tiene como propósito dar respaldo a una serie de colectivos considerados en “situación de dependencia”. Dentro de este grupo la ley incluye: niños/as hasta 12 años; personas con discapacidad que carecen de autonomía; personas mayores de 65 años con limitaciones en su autonomía.

“El SNIC apunta a ampliar la matriz de protección social, impactando sobre otras políticas sociales (empleo, educación, salud, seguridad social) y en la redistribución de las tareas de cuidado involucrando a nuevos actores que se corresponsabilicen y compartan de manera equitativa los costos y beneficios de esta transformación”.⁴⁴

Esta ambiciosa propuesta impulsada a nivel nacional, integra varias complejidades: (i) se plantea atender a colectivos muy diversos no solo en edad sino en su condición física y psíquica; (ii) implica la articulación de una serie de entidades estatales que no necesariamente contaban con vínculos funcionales previos en torno a esta temática y (iii) con niveles de formación muy heterogéneos en torno a las diversas temáticas implicadas (salud, pedagogía y didáctica, administración, gestión, etc.).

Integran el SNIC: la Secretaría Nacional de Cuidados; los Servicios de Cuidados (personas físicas, jurídicas públicas, estatales y no estatales y entidades privadas); la Junta Nacional de Cuidados y el Comité Consultivo de Cuidados.

A su vez, la Junta Nacional de Cuidados, integra a las autoridades del Ministerio de Desarrollo Social; del Ministerio de Educación y Cultura; del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; del Ministerio de Salud Pública; del Ministerio de Economía y Finanzas y de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Presidencia de la República.

Este sistema, producto del complejo entramado entre organismos del Estado, le asigna a la Dirección de Educación del MEC la responsabilidad de otorgar la habilitación a las instituciones formadoras y asegurar la calidad de sus ofertas formativas, que comienzan a implementarse a partir de 2016.

Los requisitos formales solicitados por el MEC para postular a la habilitación como organización formadora son: presentar una propuesta educativa; asegurar instancias teóricas y otras prácticas; contar con una estructura organizativa básica que asegure los procesos formativos;

contar con un Director Técnico y un equipo docentes idóneo a las propuestas formativas previstas; condiciones edilicias y de mobiliario adecuados; sistemas de registro de asistencias y evaluación de los potenciales estudiantes.

El trámite de habilitación que cada institución formadora debe realizar ante el MEC implica: completar y enviar el formulario correspondiente que se encuentra accesible en línea; presentar toda la documentación requerida (reglamento de funcionamiento institucional, propuesta curricular, cronograma general de implementación del diseño curricular, metodologías de trabajo y propuesta de evaluación incluyendo el examen final; el listado con recursos disponibles para la enseñanza; la bibliografía seleccionada, etc.).

Por otra parte, los requisitos planteados para quienes quieran formarse y lograr la acreditación como cuidadores, son: primaria completa (con el que no todos cumplen; pero pueden acceder firmando un compromiso para concluirlo); 18 años de edad y cédula de identidad y carné de salud vigentes.

Como criterios que permitieran organizar el seguimiento de los centros de formación y a partir de la Resolución Nº 0061/16, se elaboran un conjunto de formularios que ordenan los procedimientos de la supervisión, procurando asegurar la calidad de la oferta formativa. La documentación referente, integra los formularios:

- 001- Declaración Jurada de solicitud de habilitación
- 002- Formulario de Supervisión
- 003- Acta de examen final
- 004 - Escolaridad
- 005- Lista de asistencia del alumno
- 006- Libreta Docente
- 007- Ficha estudiantil
- 008 - Diploma
- 009 - Nota de compromiso de cumplimiento de requisito de ingreso

También se define un “Reglamento de cursos”, que establece algunos criterios básicos que deben ser considerados por las instituciones formadoras. Entre otros se estipula que cada curso se dividirá en módulos, que deberá integrar una planificación y una propuesta de evaluación accesible al estudiante antes de su inicio. También se establece que la jornada educativa no podrá ser mayor a 4 horas seguidas de aula. Asimismo se aclara que todos los estudiantes tendrán derecho a reingresar al curso tomando como referencia el último módulo aprobado, lo que busca disminuir los niveles de abandono. En cuanto a la relación docente-estudiante, se define un mínimo de 15 estudiantes por grupo en las instancias teóricas y un máximo de 25.

La evaluación final propuesta, se basa en un abordaje por competencias. Tendrá derecho a presentarse a la evaluación final aquellos estudiantes que hayan cumplido con la asistencia reglamentaria del 80%. La evaluación final contempla la autoevaluación del propio estudiante. Entre las 24 competencias que certifica el Diploma con el que se cierra el proceso formativo se integran a modo de ejemplo las siguientes **competencias de egreso**:

- Comprender, interpretar y generar información escrita acorde al ámbito laboral
- Realizar operaciones y cálculos básicos.
- Detectar los posibles obstáculos personales, sociales y filiales para su ingreso en el mundo laboral.
- Identificar tipos de dependencia de acuerdo al ciclo de vida de la persona y en relación a las diferencias de género.
- Organizar, planificar y desarrollar tareas de cuidado teniendo en cuenta las actividades básicas, instrumentales y avanzadas de la vida diaria de la persona en situación de dependencia, así como las necesidades e intereses de la o las personas referentes del cuidado.
- Identificar los derechos y obligaciones de los/as trabajadores/as y empleadores/as.
- Resolver situaciones propias del ámbito laboral.

43.3. El SNIC en clave de innovación

Esta política de inclusión y equidad social, se inicia en 2015, sin contar con otras experiencias a nivel nacional que oficien de antecedentes en sistemas de cuidados con abordaje integral, focalizado en sectores vulnerables. Desde esta perspectiva, se entiende conveniente pensar al SNIC como política innovadora articulada con componentes de gestión educativa. Al tomar como referencia los aportes de Harvey (2015:135) se destaca que,

“El concepto de innovación (...) requiere ser parte de la gestión (...) Gestión e innovación vistas en conjunto conforman o están sustentadas en una visión educativa dinámica, cambiante, donde la información y el conocimiento son ejes fundamentales”.

El abordaje y acompañamiento de la política, desde esta perspectiva, requiere integrar en los registros, algunos aspectos que no necesariamente son considerados en los acompañamientos tradicionales que se activan desde las oficinas centrales.

Algunos estudios anteriores en torno al tema (Vázquez & Gairín, 2014 y Vázquez, 2015) nos permiten afirmar que:

- Los procesos innovadores no son lineales ni homogéneos
- Pasan por diferentes “fases” que requieren en cada caso de apoyos y acompañamientos específicos.
- Surgen imprevistos que no fueron tenidos en cuenta en la fase de diseño, pero que es necesario gestionar durante la fase de implementación.
- Suelen activarse ejes de tensión que el proceso innovador genera en el **statu quo** organizacional.

La características de estos procesos, implica entonces la necesaria revisión de las prácticas de supervisión en relación a la innovación.

La labor realizada con el equipo de supervisión del Ministerio de Educación y Cultura en torno a los centros formadores del SNIC, representó una óptima posibilidad desde la cual trabajar

estos aspectos y generar reflexión crítica sobre el proceso de acompañamiento que vienen realizado con los centros de formación.

43.4. La voz de quienes supervisan

Durante el primer tramo de la asesoría, se concretaron cinco encuentros de trabajo con representantes del equipo de supervisores, pertenecientes al MEC. Alguno de estas instancias, permitió clarificar temas asociados al proceso de supervisión, así como también identificar algunos aspectos considerados relevantes, al culminar el tercer año de supervisión y acompañamiento de las instituciones formadoras.

Surgieron planteos asociados con las rutinas de registros que se estaban siguiendo; sobre la articulación e intercambio efectivamente logrado entre esta función y otras implementadas desde otros organismos estatales como por ejemplo INEFOP⁴⁵; MIDES⁴⁶; BPS⁴⁷. También se hizo presente la preocupación sobre las modalidades de supervisión de un proyecto que año a año integraba nuevas instituciones que acompañar, orientar y acreditar. Muchos de estos temas, se repitieron luego en las entrevistas realizadas a tres de las supervisoras implicadas.

A continuación se transcriben algunos aportes surgidos de las entrevistas. Los registros de cada fuente son asociados a códigos, atendiendo al principio de confidencialidad con el que se realizó este trabajo.

A nivel de **avances y fortalezas**, las personas entrevistadas destacan:

“(el SNIC) interpela a la sociedad en su conjunto con respecto a la concepción que tenemos de las personas dependientes (...) está hablando de una sociedad madura y de una sociedad solidaria”(S1:1). “Es una de las políticas públicas de mayor relevancia(...) está atendiendo a una situación histórica de desigualdad de las personas que requieren de cuidado y no lo tie-

nen de forma profesional”(S2:1). “Es accesible; independiente del estrato social en que vos estés (...) es para toda la población” (S3:1).

En cuanto a los aspectos que según las personas consultadas estarían requiriendo **revisión o ajuste**:

“Tenemos una debilidad importante en esta primera etapa que es que las personas que están necesitando la prestación y las personas que están brindando el cuidado, son personas que están en situación de vulnerabilidad social; tanto el que necesita el cuidado como el que lo presta.(...) Nosotros no le podemos negar la capacitación a nadie, pero no todos logran la acreditación” (S1:2). “El carácter interinstitucional de la propuesta (...) muchas veces coordinar es complicado (...)y eso lleva ciertas complicaciones incluso para las instituciones (...) llevan dos libretas docentes porque nosotros requerimos cierto formato e INEFOP le requiere de otro”(S2:2). “La falta de información precisa(...) la gente está muy confundida, incluso entre los mismos cuidadores (...) INEFOP da una información, el MEC da otra” (S3:2).

En cuanto a definir **posibles estrategias que permitan mejorar** la fase de implementación de esta innovación, surgen algunas alternativas:

(S1)

1. volver a discutir el rol del cuidador” (...)”qué personas reúnen ese perfil (...) no todas las personas que quieren cuidar pueden hacerlo”.
2. “Trabajar en una línea de formación de formadores (...) trabajar otros diseños curriculares que tengan mayor profundidad (...) trabajar con otro estatus académico de base para poder tener una formación más profunda”.
3. “Es necesario evaluar cuál ha sido el impacto hasta ahora de la política”.

(S2)

4. “Mejorar la coordinación en todos estos aspectos” (formativos; financieros, etc.).
5. “El diseño curricular para primera infancia (...) todavía no hay un diseño curricular obligatorio”.

⁴⁵ Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

⁴⁶ Ministerio de Desarrollo Social

⁴⁷ Banco de Previsión Social

(S3)

6. “Informar en los lugares clave (BPS; entidades privadas; empresas de acompañantes; etc.). Información clara, objetiva, precisa y un único discurso”.

Por último, cuando se consulta sobre **las prioridades** para implementar durante 2019, las respuestas focalizan en:

“Ejecutar el diseño curricular para primera infancia; (...) avanzar en los componentes de capacitación; (...) avanzar en los temas de validación (extranjeros) (S1:5). “Diseño curricular obligatorio para primera infancia (...) talleres con los docentes que tienen que ver con derechos y género (...) son temas transversales del diseño curricular que no se trabajan (...).Hace falta tener conocimiento disciplinar y dominarlo; también hace falta tener las competencias para enseñar”. (S2:4-6).”Hacer como una red, lo que es salud, educación, áreas de cuidado, privada y pública. Yo pondría el INEFOP en el medio (...) MEC; BPS; Ministerio de Salud Pública. (...) Se largó con todo a nivel país y no se hizo un plan piloto (...) Yo creo que es el momento de las evaluaciones” (S3:3).

43.5. La percepción desde el territorio

Los Directores Técnicos de las instituciones formadoras, tienen entre otros cometidos⁴⁸:

- “Asegurar el contar con una estructura académica administrativa apropiada para enseñar/formar/capacitar/orientar laboralmente.
- Cumplir con las funciones de planificación, coordinación, asesoramiento técnico-pedagógico, dirección y supervisión.
- Fundamentar una propuesta pedagógica, determinando los contenidos curriculares, la formulación de planes y programas, la estructuración de los niveles secuenciales.
- Asegurar el acceso a diplomas y certificaciones.

- Contar con una metodología didáctica específica.
- Aportar sistemas de evaluación a nivel institucional, docente y del rendimiento académico de los estudiantes.
- Capacidad edilicia, equipamientos, materiales de apoyo, recursos didácticos.”

Los responsables institucionales deben contar con formación terciaria y especialización en gestión. Son los encargados de llevar adelante el trámite de habilitación ante el MEC, de la organización que lideran y de asegurar la calidad del servicio atendiendo a las orientaciones recibidas por los organismos estatales correspondientes.

La jornada realizada en febrero de 2019 con los Directores Técnicos, estuvo pautada por dos instancias de trabajo: una que hizo hincapié en las dinámicas de los centros formativos y otra que se basó en las estrategias llevadas adelante por los equipos docentes.

En ambas instancias, se trabajó a partir de fichas que aportaban consignas claras y que permitió recoger el registro de los intercambios que se llevaron adelante entre los diferentes grupos de trabajo que se conformaron.

43.6. Factores inclusores y no inclusores

A partir de la labor realizada, fue posible sistematizar los aportes trabajados, solicitando en primer lugar, que identificaran factores inclusores y no inclusores dentro del sistema formativo, y los agruparan en dimensiones (administrativa, pedagógica-didáctica y comunitaria), siguiendo la tipología de Frigerio et. al. (1992).

La dimensión organizativa reúne un conjunto de aspectos estructurales que definen el estilo de funcionamiento de la institución educativa. Se caracteriza por tener una estructura formal y otra informal. La primera estructura, implica formar un organigrama, distribuir las tareas y el trabajo, definir los diversos roles, entre otros. La segunda, por tanto, contempla el modo en

⁴⁸ Tomado de Protocolo para la habilitación <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/88669/1/protocolo-vigente-snic.pdf>

que los actores institucionales abordan las estructurales formales.

Los aspectos destacados como positivos por los Directores Técnicos relacionados a esta dimensión fueron:

- Coordinación del colectivo docente.
- Reuniones de trabajo.
- Flexibilidad institucional.
- Comunicación por redes.

La segunda dimensión jerarquizada fue la administrativa, la cual hace referencia a cuestiones de gobierno, donde se plantean diversas estrategias de trabajo contemplando el control normativo, la previsión de los recursos humanos, materiales y financieros, y finalmente, la distribución de las tareas institucionales de acuerdo al tiempo y el espacio disponible. Vale destacar que, durante el proceso administrativo es fundamental atender a la producción, sistematización y comunicación de la información.

Los Directores Técnicos identificaron como relevantes los siguientes aspectos:

- Equipo docente estable.
- Registro e identificación de estudiantes.
- Recursos humanos materiales y financieros contemplados en el proceso administrativo establecido.
- Espacios de trabajo agradables.
- Considerar el multiempleo docente.

En la dimensión pedagógica-didáctica, se contemplan todas aquellas actividades que definen, identifican y pertenecen a una institución educativa. Esto conlleva a que la misma se diferencie de otras instituciones sociales, siendo los vínculos entre las personas y los modelos didácticos uno de los ejes fundamentales.

Los participantes plantearon como los factores más trascendentes dentro de esta dimensión:

- Dinámicas de enseñanza a través de talleres.
- Ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

- Acompañamiento individual.
- Conocimiento de la situación de los estudiantes.

La última dimensión abordada fue la comunitaria. Abarca el conjunto de propuestas que facilitan la participación de individuos en la toma de decisiones y en las actividades de la institución, y de representantes del ámbito en la que se encuentra inmersa.

Los aspectos jerarquizados fueron:

- Vínculos con instituciones de práctica.
- Estudiantes en situación de riesgo.
- Buena relación con la comunidad.
- La presencia de estudiantes extranjeros.

43.7. Fortalezas y debilidades pedagógicas

En esta oportunidad se hizo foco en las estrategias formativas y los equipos docentes que cada Director Técnico tiene a su cargo. Este ejercicio permitió sistematizar el registro de fortalezas y debilidades que las instituciones participantes identificaron como aspectos comunes.

En relación a las fortalezas, los Directores Técnicos coinciden en que es un aspecto positivo contar con docentes con experiencia e idóneos en su materia. Esto permite que brinden apoyo a los docentes noveles, principalmente en lo que refiere al desarrollo de estrategias de trabajo institucionales para enfrentar diversas problemáticas.

Martín, Conde y Mayor (2014), coinciden en que es pertinente invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y ejecución de programas formativos dirigidos a docentes noveles, y mencionan que su desarrollo dependerá de la identidad institucional y progresos que logre cada centro.

Otra de las fortalezas destacadas tiene que ver con la posibilidad de contar con tiempos de reunión y coordinación, donde se discute sobre las formas de trabajo, las prácticas docentes y la situación del alumnado. A su vez, la mayoría coinciden en que el trabajo en equipo e inter-

disciplinar es una “riqueza” donde se desarrolla un intercambio de saberes y aprendizajes.

Lo mencionado anteriormente concuerda con lo planteado por Bolaín, Moreno y Porto (2013, p. 443) quienes explican que,

“La coordinación del profesorado se basa en una estructura organizativa de tipo horizontal, teniendo como premisas fundamentales la voluntariedad y el interés del profesorado para participar en actividades conjuntas, donde surgen proyectos o prácticas interdisciplinarias que cumplen una función importante de cara a promover el aprendizaje de y por competencias en los nuevos grado”.

A su vez, los autores mencionan que este tipo de espacios colaboran en la realización de mejoras tanto en la manera de sentir y de hacer docencia, como en las relaciones profesionales y en el desarrollo del aprendizaje por competencias tanto en estudiantes como en docentes.

Los aspectos identificados en la mayoría de los casos como debilidades, tienen que ver en primer lugar con la falta formación pedagógica-didáctica de los docentes que capacitan a los futuros cuidadores. Esto conlleva a que presenten dificultades en la resolución de conflictos y en el manejo grupal.

En el mismo lineamiento, Reyes (2013) plantea la relevancia de la formación pedagógica y didáctica del docente, estableciendo que debe ser un facilitador de conocimientos. Actualmente, se requiere que un docente esté formado en investigación, posea conocimientos específicos en su materia, desarrolle la capacidad de planificar y llevar adelante sus clases, tenga formación en valores y se encuentre abierto al dialogo y al trabajo en equipo. Al mismo tiempo, “debe estar plenamente identificado con las exigencias de la sociedad y con base en ello propiciar conocimientos y herramientas que generen profesionistas que colaboren con el desarrollo del país y que beneficie a todos” (p.10).

Otras de las problemáticas planteadas por los Directores Técnicos es que hay pocos encuentros de formación para quienes capacitan en

el SNIC. Al mismo tiempo, los docentes tampoco aceptan o demuestran interés en la actualización de saberes. La formación permanente y de actualización posibilita al docente realizar su función profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada en relación a los contextos sociales y las poblaciones que atiende (Camargo, M. et al, 2004).

Asimismo, en los registros surge la preocupación por la falta de disponibilidad horaria de los docentes, debido a que en su gran mayoría todos se desempeñan en más de un ámbito laboral. Esto provoca en ocasiones, una alta movilidad en los planteles docentes.

43.8. Reflexiones finales

Gracias al apoyo dispensado en todo momento por el equipo de supervisoras del MEC, fue posible completar el proceso de asesoría dentro de los plazos previstos, llevando adelante con éxito todas las actividades proyectadas.

Lo acotado del proceso de trabajo realizado, no permite formular afirmaciones contundentes sobre las temáticas abordadas, si bien la riqueza de los registros sistematizados habilita el compartir algunas reflexiones.

- Consideramos estratégico analizar el proceso de consolidación del SNIC como una política innovadora, que como tal, requiere de un acompañamiento que permita a los actores implicados, irse adecuando a la fase por la que transita la innovación (gestación, implementación, institucionalización y sustentabilidad). De esta forma, los registros que se realicen en cada centro, además de pasarlos por los controles pertinentes, permitirían ir generando reflexión crítica y aprendizaje sobre un proceso de política educativa innovador e inclusiva, por demás desafiante.
- Teniendo en cuenta el punto anterior, los registros que realice el cuerpo de supervisores, podrían ser diferenciales para los centros que recién inician el proceso (fase de gestación) en relación al de otros que ya se encuentran en su segundo o tercer año de trabajo (fase de implementación).

- Este desfase en la incorporación a la innovación entre los centros de formación, admitiría un acompañamiento entre pares (co-tutoría) de centros ya experimentados y que han sido identificados como “potentes”, hacia otros que recién inician el proceso. Este procedimiento de trabajo entre pares institucionales, permitiría complementar y a su vez aliviar la tarea del equipo de supervisión y contar con otros referentes para la discusión y el intercambio, previos a la toma de decisiones.
- La complejidad de la propuesta del SNIC, que fue quedando en evidencia a partir de las diferentes actividades realizadas durante este trabajo, entendemos que ameritan la creación de espacios para el intercambio, la reflexión crítica y la toma de decisiones, entre los diferentes entes estatales implicados en este proyecto (INEFOP; MIDES; MEC; MSP; etc.).

REFERENCIAS

- Bolarín, M.J., Moreno, M.A., y Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 11(2), 443-462.
- Camargo, M et al (2004) Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*. Nº 7. 79-112. Colombia: Universidad de la Sabana
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Argentina: Editorial Troquel.
- Harvey, I (2015) Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Paper. Departamento de Ciencias de la Educación. Venezuela: Universidad Metropolitana
- Martín, A., Conde, J., y Mayor, C.M. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160.
- Reyes, L. (2013). La problemática de la enseñanza en la formación docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.
- Vázquez, MI (2015). El enfoque cualitativo en la comprensión de los procesos de cambio en educación. En: *Revista de investigación UNAD*. Vol 14. Nº 2. 9-18 Colombia: UNAD. Disponible en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1452/1768>
- Vázquez, MI & Gairín, J. (2014). Institutional self-evaluation and change in educational centres. Waite, D. *International Journal of Leadership in Education*. Vol 17; Nº3. 327-352.