



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE GRADUADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN



TESIS

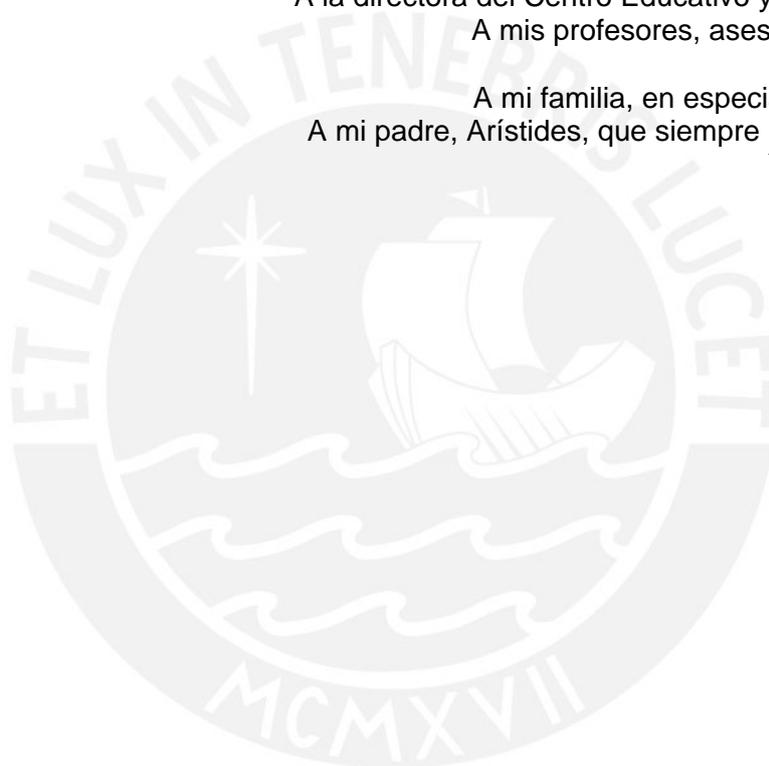
EL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS DECISIONES ORGANIZATIVAS. UN ESTUDIO
DE CASOS EN EL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL 0019.
“SAN MARTÍN DE PORRES VELASQUEZ”

Realizada por:
Rebeca Leonor Ríos Polastri

Investigación presentada para obtener el grado académico de
Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación

Lima, marzo del 2004.

Quisiera agradecer:
A la directora del Centro Educativo y sus docentes.
A mis profesores, asesores y amigos.
A mi familia, en especial, a mi madre.
A mi padre, Arístides, que siempre me acompaña.
Y a mi esposo.



INDICE

	Pág
Lista de Anexos	5
Lista de Cuadros.	7
Introducción.	9
1 Formulación del problema de investigación.	12
2 Objetivos de la investigación.	13
3 Justificación.	13
PARTE I: Marco Teórico:	16
Capítulo 1: El fenómeno burocrático en las organizaciones educativas.	17-39
1.1 El fenómeno burocrático en el modelo reproductivo.	18
1.1.1 Procesos de reproducción jerárquica- autocrática.	18
1.1.2 Procesos de reproducción jerárquica- administrativa.	20
1.2 El fenómeno burocrático en el modelo de la resistencia.	26
1.2.1 La disfuncionalidad.	27
1.2.2 Los procesos democráticos.	31
Capítulo 2: Dimensiones del fenómeno burocrático.	40-55
2.1 Bases técnicas organizacionales.	41
2.2 Las relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa.	45
2.2.1 Mecanismos comunicativos.	51
Capítulo 3: Madurez de los equipos de trabajo.	56-81
3.1 Diferencias entre grupo y equipo.	58
3.2 Características fundamentales de los equipos de trabajo.	62
3.2.1 Visiones compartidas.	62
3.2.2 Normas de convivencia.	63
3.2.3 Roles que caracterizan la diversidad e integración del equipo de trabajo.	65

	Pág
Capítulo 4: Las dinámicas grupales en el contexto institucional.	82-109
4.1 Las dinámicas grupales en los procesos jerárquicos.	83
4.2 Las dinámicas grupales de la disfuncionalidad.	94
4.3 Las dinámicas grupales en los procesos democráticos.	101
 PARTE II: Marco Operativo.	 110
 Capítulo 5: Procedimiento metodológico.	 111-132
5.1 Especificación del problema de investigación.	111
5.1.1 Preguntas de la investigación.	114
5.1.2 Propósitos.	114
5.1.3 Definición constitutiva (DC) y operacional (DO) de las categorías analíticas.	114
5.2 Delimitación del universo.	121
5.3 Tipo de investigación de caso único: individual-intrínseco.	123
5.3.1 Unidades de análisis.	124
5.4 Diseño de caso de estudio.	125
5.5 Fuentes y recursos utilizados para la recolección de datos.	126
5.5.1 Tratamiento de los datos.	130
5.6 Tiempos y limitaciones de la investigación.	132
 Capítulo 6: Presentación del caso.	 133-146
6.1 Antecedentes.	133
6.2 Entorno local.	135
6.2.1 Precariedad.	135
6.2.2 Oferta y demanda.	138
6.3 Relación formal comunicativa con el organismo intermedio (USE).	140
6.3.1 Jurisdicción.	140

	Pág
6.3.2 Dotación del personal docente.	142
6.4 Objetivos.	144
6.5 Ubicación administrativa de los centros educativos.	146
Capítulo 7: Análisis de resultados.	147-186
7.1 El contexto institucional.	147
7.2 Dimensiones del fenómeno burocrático.	157
7.2.1 Bases técnicas organizacionales en el Centro Educativo 0019.	157
7.2.2 Relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa.	164
7.2.2.1 Mecanismos comunicativos.	169
7.2.3 Madurez profesional del equipo.	171
7.2.3.1 El grupo de docentes.	172
7.2.3.2 Escala de competencia profesional del equipo de trabajo.	173
Capítulo 8: Resumen de resultados.	187-197
8.1 El fenómeno burocrático en los procesos de gestión del Centro Educativo 0019.	187
8.2 El Centro Educativo 0019 “San Martín de Porres Velásquez.”	189
8.3 Bases técnicas organizacionales en el Centro Educativo.	192
8.4 Relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa.	193
8.5 Madurez del equipo de trabajo.	194
PARTE III: Conclusiones y consideraciones	198
Conclusiones	199-206
Consideraciones finales: “Lineamiento para un entendimiento productivo en el trabajo en equipo”.	207-213
Bibliografía	214 - 222

LISTA DE ANEXOS.

	Pág
Anexo 1	224
Guía sobre la percepción de la directora con respecto a los procesos de gestión en el Centro Educativo. Entrevista.	
Anexo 2	231
Guía sobre la percepción del equipo docente con respecto a los procesos de gestión en el Centro Educativo dirigida al equipo. Entrevista.	
Anexo 3	237
Matriz de consenso de opiniones (entrevistas) sobre procesos de gestión	
Anexo 4	239
Habilidades de interrelación con respecto a las teorías de acción y de uso de la directora. Cuestionario	
Anexo 5	250
Concertación de opiniones sobre las habilidades interpersonales de la directora del Centro Educativo 0019 con respecto a sus teorías de acción y de uso. Matriz	
Anexo 6	255
Identificación de las fuerzas impulsadoras o limitadoras en las habilidades de interrelación en el comportamiento de la directora. Gráfico.	
Anexo 7	256
Cuestionario sobre las habilidades de interrelación con respecto a las teorías de acción y de uso característicos del equipo.	
Anexo 8	266
Concertación de opiniones sobre las habilidades de interrelación del equipo de docentes sobre las teorías de acción y de uso en sus comportamientos. Matriz	
Anexo 9	270
Identificación de las fuerzas impulsadoras o limitadoras en las habilidades de interrelación en el comportamiento del equipo docente. Gráfico.	
Anexo 10	271
Cuestionario sobre las habilidades técnica-funcionales.	
Anexo 11	277
Concertación de opiniones sobre las habilidades técnica-funcionales del equipo docente. Matriz	
Anexo 12	280
Identificación de las fuerzas impulsadoras o limitadoras con respecto a las habilidades técnico-funcionales. Gráfico.	
Anexo 13	281
Identificación de las barreras organizativas que impiden mejorar sus desempeños. Matriz	
Anexo 14	282
Concertación de opiniones sobre la identificación de barreras organizativas que impiden mejorar sus desempeños. Matriz.	
Anexo 15	285
Aportaciones del equipo docente para propiciar el trabajo en equipo superando las barreras organizativas. Matriz.	
Anexo 16	288
Relación de alumnos matriculados por grados en el centro educativo 0019. 1993-2003.	
Anexo 17	289
Relación de alumnos matriculados en el centro educativo 0019. 1993-2003.	

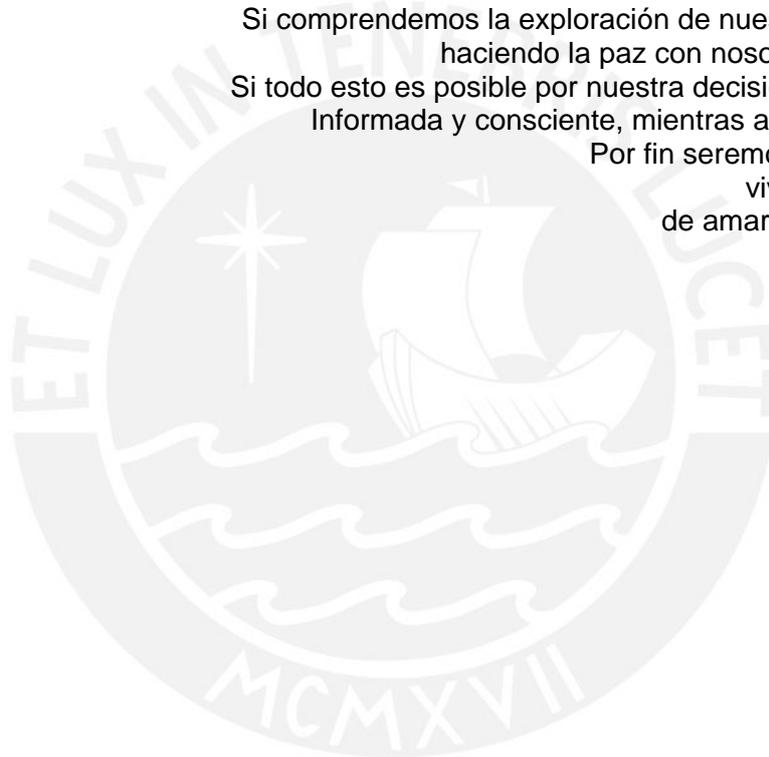
	Pág
Anexo 18 Relación de docentes en el Centro Educativo 0019. 1993 a 2003.	290
Anexo 19 Organigrama funcional del Centro Educativo 0019.	291
Anexo 20 Factores de satisfacción e insatisfacción del ambiente sociolaboral que limitan o impulsan los desempeños del equipo docente.	292



LISTA DE CUADROS

	Pág	
Cuadro 1	Principios fundamentales de las organizaciones formales.	24
Cuadro 2	Cuadro comparativo de las tres acepciones del fenómeno burocrático.	37
Cuadro 3	Focusing on Team Basics. (Centralizando al equipo básico)	61
Cuadro 4	Curva representativa del proceso de aprendizaje en la formación del equipo	80
Cuadro 5	Process-analytic behavior (comportamiento en los análisis de procesos)	88
Cuadro 6	Environment (medio ambiente)	91
Cuadro 7	Reasons for success of data feedback in organizations (razones para el éxito del diagnóstico situacional en las organizaciones).	93
Cuadro 8	Variables del tema liderando y administrando.	100
Cuadro 9	Variables claves en la construcción y entendimiento de las acciones	106
Cuadro 10	Cuadro comparativo del desarrollo de las dinámicas grupales en el contexto institucional.	108
Cuadro 11	Parámetros de la investigación.	113
Cuadro 12	Matriz de variables; indicadores e instrumentos aplicados en el Centro Educativo 0019. "San Martín de Porres Velásquez".	116
Cuadro 13	Centros educativos de población docente pequeña en la modalidad inicial-primaria del distrito de la Victoria. Lima	122
Cuadro 14	Tipos básicos de diseños de investigación.	124
Cuadro 15	Método del caso de estudio	125
Cuadro 16	Matriz de diseño de recolección de datos.	130
Cuadro 17	Triangulación.	131
Cuadro 18	Matricula global del alumnado del Centro Educativo 0019 1993-2003	140
Cuadro 19	Dotación de personal docente a nivel primaria.	143
Cuadro 20	Organigrama estructural del centro educativo.	159
Cuadro 21	Matriz bendita de las decisiones.	211

Si los actores políticos reaccionan contra el cinismo
Y restauran la fe en la democracia...
Si la cultura se reconstruye sobre la experiencia...
Si la humanidad siente la solidaridad de la especie...
Si comprendemos la exploración de nuestro yo interior,
haciendo la paz con nosotros mismos...
Si todo esto es posible por nuestra decisión compartida,
Informada y consciente, mientras aún hay tiempo,
Por fin seremos capaces de:
vivir y dejar vivir,
de amar y ser amados.
(Castells)



INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, el Ministerio de Educación viene introduciendo variantes en la manera de gestionar la educación. Ésta se percibe teóricamente en la participación de todos los actores: gobierno, directores, docentes, padres de familia y comunidad; quienes influyen determinantemente en el mejoramiento de las condiciones y la calidad del servicio educativo.

La escuela, representa en este ámbito, el espacio de socialización orientada hacia un fin común llamado educativo. Su razón de ser son los niños, por ello, requiere en primer lugar de una organización coherente a los valores que promueve su visión institucional, en segundo lugar, el entendimiento mutuo y reflexivo que posibilita construir la convivencia; y por último, la madurez profesional de un equipo de trabajo que comparte aprendizajes, se solidariza en la participación y se compromete con responsabilidad social en el quehacer educativo.

En ese sentido la escuela debe tomar en cuenta la racionalidad de las acciones organizadas, esto es el “fenómeno burocrático”. Ella conducirá la gestión equilibrada en dos direcciones: Por un lado, la centralización de acciones concertadas con las coaliciones y las barreras organizativas. Por el otro, la descentralización en la autonomía de la responsabilidad social que cada uno de los miembros asume al interior de su equipo. La combinación de ambas permitirá el entendimiento del sistema a nivel local y de su funcionamiento.

La presente investigación reflexiona sobre la actuación del equipo de trabajo en la escuela, los procesos comunicativos que se establecen con la autoridad, en coherencia, al funcionamiento organizativo de la misma. Ella recoge evidencia en un estudio de caso: un centro educativo estatal de nivel socioeconómico pobre ubicado en una zona popular de Lima en el distrito de la Victoria.

Este estudio se ha estructurado en dos partes. La primera parte corresponde al marco referencial teórico que abarca los cuatro primeros capítulos.

Capítulo 1: se ha considerado iniciar la investigación con el estudio del fenómeno burocrático en las organizaciones educativas el cual puede presentarse bajo dos modelos: el reproductivo y el de la resistencia. En el primero, se mantendrá los paradigmas de centralizar la toma de decisiones en el gestor o estrictamente en lo normativo con participaciones elementales e impersonales del equipo docente. En el segundo, la participación de los actores se evidencia a través de las actuaciones, reflexiones, propuestas y resistencias del equipo en la toma de decisiones con el fin de construir una cultura escolar propia.

Capítulo 2: analiza las dimensiones del fenómeno burocrático. Denominamos “fenómeno burocrático” al proceso de organizar las acciones en la escuela. Las dimensiones del fenómeno burocrático se orientan a la manera en que se comunican y distribuyen las bases técnicas organizacionales, las relaciones de autoridad en la convivencia organizativa y los mecanismos comunicativos presentes en el desarrollo de las acciones por el equipo. La participación del equipo adquiere un interés especial en el presente trabajo y es analizado con más detalle en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: se analiza específicamente su actuación al interior de la escuela, por ello, recoge información sobre las características del equipo de

trabajo, diferenciándolo de grupo, se identifica, de manera general, los roles y actitudes que asume a medida que se va consolidando como tal y se hace hincapié a un perfil profesional de competencias basado en el entendimiento productivo.

Capítulo 4: concluye la visión cíclica de la investigación centralizando su atención a la participación del equipo en los diversos sistemas sociales y el cambio de concepto en el rol participativo de las dinámicas grupales. Así notamos que en sus inicios se presentan con una orientación hacia lo conductual con el fin de propiciar el control a través de la persuasión del líder o del grupo dominante; luego se va transformando hacia la concertación de opiniones y coaliciones que interactúan entre las percepciones conservadoras y de vanguardia en interés común.

En la segunda parte de la investigación se aplica el marco operacional que orientará el proceso del estudio realizado. Consta de tres capítulos:

Capítulo 5: describe el procedimiento metodológico utilizado en la presente investigación delimitando los parámetros referenciales del marco teórico referencial y el estudio de caso realizado.

Capítulo 6: se reconstruye la historia del centro educativo objeto de estudio y las relaciones formales de comunicación con el ente superior.

Capítulo 7: Finalmente, en este capítulo se trata de caracterizar la gestión de la escuela. En esta búsqueda de intereses comunes, la directora y su equipo reflexionan sobre las acciones autodefensivas, que obstaculizan sus iniciativas, la responsabilidad y las posibilidades de conseguir, en colaboración con los otros, la eficiencia de los objetivos y metas planteadas.

Los resultados de este estudio nos permitieron describir el perfil profesional del equipo, su coherencia con los valores institucionales y el

contexto sociolaboral; su participación en la toma de decisiones, sus percepciones y las sutiles resistencias ante las variantes del modelo aplicado en la escuela.

Por último, esta tesis aspira permanecer con una actitud de apertura hacia las críticas y sugerencias que ella pueda suscitar. Busca promover una mayor profundización, comprensión y reflexión de la realidad en los aspectos desarrollados y un punto de partida a nuevas interrogantes e inquietudes para futuras investigaciones.

1. **Formulación del problema de investigación:**

En la dinámica interactiva de los equipos de trabajo se revaloriza diversos niveles de participación. Los involucrados asumen responsabilidades, decisiones y grados de compromisos según el sentido de identidad y pertenencia con la escuela en la cual laboran. Así, podemos destacar a: aquellos que se involucran totalmente; otros que participan superficialmente; algunos que proponen, pero, aletargan y obstaculizan el cumplimiento de funciones; y finalmente, los que consideran que el líder representa los intereses del grupo y le otorgan su voto de confianza.

Esta tesis analiza este aspecto en un centro educativo estatal del distrito La Victoria abordando el siguiente problema: ¿Cómo se organizan internamente los miembros del Centro Educativo Estatal: “San Martín de Porres Velasquez: N° 0019” para tomar decisiones en la escuela?

1.2 **Objetivos:**

1. Describir las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción.

2. Proponer lineamientos para un entendimiento productivo en los desempeños del equipo que permitan superar las barreras organizativas.

1.3 Justificación del problema:

La relevancia del estudio con relación al trabajo en equipo nos permitirá en un primer momento ubicarnos en aquel enfoque social de la gestión que más se acercan a las rutinas organizativas en las interacciones de convivencia cotidiana en el ambiente sociolaboral.

El equipo que constituye el motor de la escuela, se caracteriza por manifestar todo un proceso de adaptación y aprendizaje en su proceso de desarrollo. Ellos asumen comportamientos típicos cognitivos en sus primeras integraciones. Esto es la observación, evaluación y aprendizaje de las habilidades de interrelación, “teorías de uso y de acción”, con actuaciones de unión, conflicto y/o evasión. Ello les permitirá lograr la consolidación y el aprendizaje en sus acciones y desempeños. Razón esencial para tomar en cuenta perfiles de competencias basadas en el entendimiento reflexivo.

En la medida en que nos orientamos hacia modelos participativos de entendimiento reflexivo el compromiso será más efectivo, democrático y coherente a las exigencias del entorno. En suma, posibilitará un desarrollo basado en la responsabilidad social de cada uno de los miembros que integran el equipo.

Los modelos defensivos tradicionalmente utilizado por las instituciones fomentan actitudes manipulativas. Cabe señalar que la identificación con este modelo es parte de nuestra herencia formativa y no sólo se puede presentar en la cúpula administrativa. La participación e interacción entre los miembros suscitarán barreras ante situaciones que provoquen miedo, peligro, resistencia o temor.

La madurez profesional del equipo será indispensable para enfrentar con responsabilidad social la vorágine tecnológica y las presiones del ambiente sociolaboral a través de: primero, comunicaciones formales de apertura y claridad; segundo, el conocimiento de uno mismo y de su realidad, y finalmente la auto evaluación de las propias barreras posibilitan el desarrollo y la consolidación del grupo.

El director, por ende, desde su posición en la escuela, debe propiciar espacios de participación reflexiva, se apoyará en informaciones validadas por la investigación-acción y un comportamiento que refleje la coherencia con la visión y misión empresarial. Por ende, requiere una estructura organizativa eminentemente comunicativa y descentralizada para realizar un trabajo colaborativo de equipo.

Guédez (1998:52) nos dice:” Entendemos por redimensión organizacional a todo un proceso global que comprende, simultáneamente, una revitalización de la cultura organizacional, una reorientación del concepto de planificación, una renovación del estilo gerencial y una reformulación de la filosofía empresarial” .

El equipo docente participará animadamente en el intercambio de aprendizajes construidos por el razonamiento productivo de manera bidireccional e institucional. Este espacio para la interacción constituirá un factor importante para la cohesión del grupo y la posibilidad de asistencia continua y efectiva.

El presente estudio, en suma, intenta entender la participación del equipo en las dinámicas organizativas en un sistema peculiarmente pequeño pero que enfrenta graves restricciones, coaliciones y barreras en su funcionamiento. La importancia de esta investigación radica esencialmente en comprender las percepciones del equipo con respecto a su participación en el sistema. Sus reflexiones son indispensables en el repensar de sus actuaciones

y desempeños, punto de partida para una revalorización de sus habilidades y la posibilidad de un nuevo cambio.



CAPÍTULO I

EL FENÓMENO BUROCRÁTICO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Desde que el hombre comenzó a un nivel operacional a organizarse para distribuir sus tareas más sencillas desarrolló un modelo de funcionamiento organizativo social, “fenómeno burocrático”, muy vinculado a los sistemas culturales de cada época. La historia nos demuestra que la mayor parte de las iniciativas militares, sociales, políticas, económicas, y religiosas requirieron formas de organización para la distribución del poder y la decisión. Ejemplo de ello, los primeros demócratas de Grecia y Roma quienes otorgaron a sus gobernantes representatividad para decidir sobre el progreso de sus pueblos.

Actualmente, el desarrollo de las grandes organizaciones, desde el punto de vista de la acción social en general, se supedita a las constantes interacciones de las dinámicas humanas, lo que lo hace imprevisible debido a la resistencia del material humano del que disponen.

Según las fuentes recogidas por las lecturas realizadas se puede sintetizar que la organización, requiere ser entendida como un fenómeno

burocrático construido por los agentes educativos. Esto significa, un conjunto de procedimientos, acuerdos culturales, -coherentes o no-, con la práctica organizacional. Es decir, la estructura y los procesos de la organización en su funcionamiento interno dependen de códigos convencionales aceptados o no por los miembros del equipo, los cuales, son interpretados en las actuaciones de cada uno y en las diversas funciones o responsabilidades asumidas en determinado contexto.

El presente capítulo explicará con un fin metodológico el estudio del funcionamiento burocrático de las organizaciones escolares en torno a dos modelos: el modelo de la reproducción y el modelo de la resistencia, cada una con sus respectivas acepciones.

1.1 El fenómeno burocrático en el modelo reproductivo:

Este modelo considera como condición básica el mantenimiento de la lógica y los valores de la sociedad, los cuales, son determinados por un grupo político social y necesariamente establecidos como formativos en la escuela. Podemos distinguir en ella dos acepciones: Los procesos jerárquicos autocráticos por un lado y los procesos jerárquicos administrativos, por el otro.

1.1.1 Procesos de reproducción jerárquica-autocrática:

Tipo de burocracia reproductiva. Crozier (1969) la relaciona con la ciencia política representativa. Se caracteriza por su gestión autoritaria, soberana distribuida a través de órganos estratificados en su estructura interna. Promueve la automatización de hábitos disciplinarios estrictamente determinados provocando dependencias. Los procedimientos posibilitan el control absoluto lo que permite la manipulación y la docilidad en los

miembros. La relación formal con la autoridad es impersonal de arriba - abajo y los grupos asumen conductas de obediencia y subordinación.

Para Foucault (1976), la disciplina, inherente al funcionamiento del clima organizacional de la Escuela, se convierte en el mecanismo oculto para mantener los valores que se desea perpetuar. Ella, formará una clase social evidentemente dominante o sumisa, que elegirá entidades cuyas características mantengan su estatus quo y la reproducción de su ideología manifestándose de manera coherente a los procedimientos de gobierno en las relaciones de poder y de control a los subordinados:

“La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente.”
(Foucault, 1976:175).

La disciplina si es mecánica militar cumple un rol esencial en la formación de un individuo que coopera en sumisión. La carga pedagógica representará en su acción y autoridad una imposición violenta de los principios culturales que un grupo o una clase presenta como dignos de ser asimilados. Las actividades se estigmatizan a los procesos de regularización temporal con el fin de asegurar la calidad del tiempo empleado. Se suscita controles desmedidos y presión extrema. Suprime todo cuanto pueda distraer o conflictuar.

La exactitud en la ejecución de las actividades representa una cualidad esencial del tiempo disciplinario. La escuela, se convierte en el

principal recurso contra la ociosidad, llena espacios con la distribución de tareas impuestas y órdenes terminantes cuya eficacia se refleja en la brevedad y claridad de su formulación para producir y controlar los comportamientos deseados; señalizaciones precisas, con el fin de lograr un perfeccionamiento autoritario en la capitalización de un tiempo rígido.

Sarason (1998:24) critica la visión académica de este enfoque basado sólo en la obediencia disciplinaria subraya la ineficacia de sus procedimientos en la formación integral de los alumnos: “Fear is the enemy of trust, and trust is the interpersonal vehicle by means of which different personal worlds can begin to overlap.”¹

1.1.2 Procesos de reproducción jerárquica-administrativa:

Variación de la burocracia reproductiva es la administrativa, denominada por Crozier (1969) como racionalidad de las actividades. Ella se basa en la concentración de actividades colectivas que conducen al logro eficaz del rendimiento de sus miembros para la producción del bienestar de una clase social determinada por su capacidad laboral.

La distribución de las responsabilidades y funciones se realiza también de modo impersonal: “máquinas bien sincronizadas que necesitan una coordinación perfecta. La labor del gerente consiste en controlar hasta el mínimo aspecto de la operación tomar decisiones e impartir órdenes” (Flores 2000:25). El grupo sigue asumiendo conductas de obediencia y sumisión bajo la técnica de la persuasión.

¹ El temor es el enemigo de la seguridad, y la seguridad es el medio interpersonal del pensamiento en el cual las palabras personales diferentes puede comenzar a expresarse.

A diferencia del proceso anteriormente citado de gobernabilidad y control disciplinario, el proceso jerárquico administrativo se centra en la función reproductora de la escuela con relación a la formación para el trabajo basado en el nivel del status quo, es decir, ella desarrolla en sus niveles socioeconómicos las fuerzas de trabajo y estamentos de producción que el Estado asigna a cada nivel social.

Desde esta segunda acepción la Escuela no sólo se circunscribirá a la enseñanza de capacidades fundamentales, además, su posición oculta impondrá una ideología diversificada con el fin de estratificar por niveles la situación socioeconómica cultural de los miembros de la sociedad.

Este proceso se evidencia al inculcar en los alumnos competencias y habilidades de formación en los futuros roles adultos vinculados a la fuerza de trabajo según el nivel social económico cultural de la familia. La escuela se convierte así en el principal agente de localización de puestos de trabajo requeridos por la sociedad para preservar el status quo dominante.

Parsons (en Halsey y otros 1961:435), afirma que existe una correlación inmediata entre familia-escuela-estado y status quo. Según este autor, la escuela cumple la función de ser una agencia principal de empleo de los hombres de mañana:

“While on the one hand, the school class may be regarded as a primary agency by which these different components of commitments and capacities are generated, on the other hand, it is, from the point of view of the society, an agency of “manpower” allocation. It is well know that in American Society, there is a very high, and probably increasing, correlation between one’s status level in the society and one’s

level of educational attainment. Both social status and educational level are obviously related to the occupational status which is attained. Now, as a result of the general process of both educational and occupational upgrading, completion of high school is increasingly coming to be the norm for minimum satisfactory educational attainment, and the most significant line for future occupational status has come to be drawn between members of an age-cohort who do and do not go to college".²

La organización escolar se convierte en un modelo de formas o procedimientos, donde un número grande de personas se encuentran ocupadas en una complejidad de tareas, las cuales son distribuidas sistemáticamente. En ella prevalece la racionalidad, objetividad y tecnicidad de una estructura conveniente y coordinada.

Weber, (en Tyler 1996:48), lo define de esta manera:

"...una serie de formas administrativas que consiste en tareas y cometidos regulares de manera oficial, sujetas a una división funcional de trabajo, ordenada según una jerarquía de oficinas, regulada mediante normas de procedimientos y ocupada por funcionarios expertos y pagados que habrían ganado su puesto en virtud de los métodos contraídos. El aparato en cuestión estaría regido por normas impersonales y de una racionalidad calculada, de modo que

² Por un lado, la clase escolar puede ser considerada como una agencia elemental en la cual estos diferentes componentes de compromiso y capacidad se generan. Por otro lado, es desde el punto de vista de la sociedad una agencia de asignación de recursos humanos. Esto es bien conocido que en la sociedad americana hay un altísimo y probable aumento de correlación entre algunos de estos niveles e con el status logrado. El status social y el nivel educacional son considerados a ser status ocupacionales lo cual es logrado como resultado de un proceso general de ascenso educacional y ocupacional. El finalizar la escuela secundaria cada vez es la norma educacional lograda del mínimo satisfactorio y la línea más significativa para un status ocupacional futuro descrito entre los miembros de edad standard de quien hace y no sigue la universidad

los funcionarios desempeñaran sus cometidos con independencia de las personas”.

Su estructura mantendrá tres características básicas: la primera, ser una organización constituida por miembros con funciones internas diferentes con una especialidad determinada; la segunda, estar orientada al desarrollo de grupos independientes para el logro de objetivos específicos que permitirán la reproducción de propósitos y, por último, cumplir con estos fines y objetivos mediante normas de una disciplina regulada e impersonalizada.

La tecnología aporta a esta concepción el carácter sistémico de la organización administrativa: insumos, procesos y salidas interrelacionados entre sí con subsistemas; que requieren ciertos niveles de cooperación corporativa para un mejor rendimiento y productividad.

Para Morgan (en Tyler 1996:37): "... consiste en que la sociedad tiene una existencia objetiva y un carácter sistémico en el que las relaciones entre sus elementos son relativamente ordenadas y coherentes" . Así mismo, explica que el aporte esencial de Parsons se basa principalmente en la identificación de todos los subsistemas de la organización como modelos interdependientes en las funciones del sistema. Sustenta que en ella se presentan los procesos de adaptación, consecución de objetivos, integración, y el mantenimiento de las pautas de organización.

Hall (en Isaacs 1991:14) manifiesta que todo este proceso posibilita la distribución exacta de la colectividad empresarial y permite la operatividad eficaz de las metas como de los fines de la organización:

“Una organización es una colectividad con límites relativamente identificables, con un orden normativo, con escalas de autoridad, con sistemas de comunicación. Esta colectividad existe sobre una base relativamente continua en un medio y se ocupa de actividades que, por lo general, se relacionan con una meta o conjunto de fines”.

Sus fines representen un interés común para todos los que se subordinan a él, y se cumplen a través de procedimientos estructurados en las diversas funciones e interrelaciones. Cualquier modificación puede afectar a los otros elementos de los que está compuesto el sistema mayor.

Esta idea de interrelación de funciones y actividades en este sistema requiere pues, coordinación de su estructura interna para el logro de metas comunes de grupo.

Observemos el cuadro propuesto por Saenz Barrio (1995:17) para sintetizar, los principios con los que se mueven estas organizaciones formales.

CUADRO N° 1

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LAS ORGANIZACIONES FORMALES

1.- Previsión	Definir Objetivos y Programas.
2.- Organización	Disponer de elementos personales y materiales necesarios para la producción.
3.- Dirección	Articulación de esfuerzos orientados al progreso material y moral de cada empresa.
4.- Control	Comparación de los resultados obtenidos en programas previstos, gestionados por órganos centrales de dirección y

fiscalización.

Con ello, se trata de impedir la lentitud en la producción. La carga de trabajo estará supeditada al resultado de acuerdos de decisiones unilaterales. Crozier (1969:99) afirma que la distribución del trabajo está sujeto a un reglamento demasiado estricto, codificado en detalle para alcanzar metas altamente cuantificables provocando acciones de injusticia: “Después de todo la mayoría tiende a reconocer que pueden soportarlo bastante bien, pero protestan contra el sistema de constricciones y presiones que implica la existencia de normas”.

Se puede observar que aquellas instituciones cuyos miembros son más sumisos al modelo jerárquico reproductivo la eficacia es total.; sin embargo, en otras, la persuasión y la receta de acciones se convierten en una necesidad. Ello conlleva a elaborar planes situacionales para tranquilizar las reacciones de sus miembros. La organización, ante esto, recurre a otorgar ciertos niveles de participación para provocar el convencimiento de las acciones a ejecutar. Las pautas formales de organización se adecuan a las respuestas funcionales de la incertidumbre.

Se centra, así, las relaciones entre los diversos factores: las personas y las interacciones que se producen entre ellas, el medio ambiente y los controles de aprendizaje unilateral de obediencia total para lograr la eficacia en la tarea que se produce.

Terry (en Saénz 1995:15) sustenta que las interrelaciones entre las unidades básicas de las organizaciones como: el tamaño, la incertidumbre ambiental, la tecnología, la interdependencia de tareas y el gobierno de la institución circunscriben el contexto situacional de la vida de la organización.

En este ámbito sus objetivos se definen; sus medios de control se afianzan o adaptan con el fin de conseguir los resultados esperados:

"Organizar es, el establecimiento de relaciones efectivas de comportamiento entre personas, de manera que puedan trabajar juntas con eficacia y puedan obtener una satisfacción personal al hacer tareas seleccionadas bajo condiciones ambientales dadas para el propósito de alcanzar alguna meta u objetivo".

En síntesis, la diferencia fundamental entre la reproducción jerárquica autocrática y la jerárquica administrativa se presenta en el interés de su orientación. En la primera, se "automatiza" los hábitos de la clase dominante de acuerdo a una arbitrariedad cultural de la disciplina académica para la especialización de tareas. La última, pondrá mayor hincapié a la locación de puestos de trabajo requeridos por cada sociedad como forma esencial de mantenimiento de esas mismas clases dominantes y a la eficacia de la productividad de un estricto sistema de trabajo.

1.2 El fenómeno burocrático en el modelo de la resistencia:

La resistencia parte de los actores, de sus ideologías, conocimientos, intereses, y rutinas las cuales caracterizan la vida diaria de las escuelas. Desde esta perspectiva de las relaciones humanas, los actores se convierten en el foco de integración, diálogo, discusión y consenso. La escuela representa el escenario de confrontación de los grupos de poder cultural y económico. Es decir lo que Koth (en Nieto (1998) define como: "a kind of creative maladjustment"³

³ La capacidad de la creativa inadaptación

Nieto(1998: 424) afirma que este comportamiento se produce como reacción a los códigos convencionalmente aceptados por la sociedad con respecto a las tradiciones, a las relaciones políticas, sociales e ideologías creadas en un contexto donde intervienen factores como la historia común, la ubicación geográfica, el lenguaje, la valoración a la clase social y/o la religión: "it is related not only to ethnic cultural differences, but also to power differentials between students, teachers, and the institution of school" ⁴.

La noción de resistencia no es otra cosa, pues, que comprender más a fondo la complejidad de la interacción en las relaciones humanas partiendo de las experiencias y las estructuras de dominación y opresión. Por ella, se suscitan formas de expresión vinculadas a la intencionalidad, la conciencia, el sentido común y el valor del comportamiento de los actores que intervienen en el proceso educativo: "la acción comunicativa transcurre no entre sujetos individuales, sino comunitarios y el lenguaje, desempeña aquí el papel de mediador de acuerdos y de entendimiento..."(Colom 1997:158).

En el fenómeno burocrático de la resistencia encontramos dos vertientes interesantes para analizar: la disfuncionalidad y los procesos democráticos.

1.2.1 La disfuncionalidad

La resistencia se presenta, en esta acepción, con estructuras organizativas y administrativas de múltiples niveles. Los actores participan directamente en la vida institucional provocando en la escuela relaciones de pertinencia e identidad institucional; el ser humano produce lo que desea o

⁴ Esto se relaciona no únicamente a las diferencias étnicas culturales sino también a las diferencias de poder entre estudiantes, profesores y la institución de la escuela.

pretende. En suma, el logro de los fines organizativos se basa en el grado de negociación, participación y compromiso de los miembros en las políticas institucionales.

La escuela comenzará a tomar en cuenta diferencias de ideologías y relaciones antagónicas de fuerza entre grupos de intereses divergentes. El estilo del director, los actores influyentes, los colaboradores y los opositores, las formas de coordinación de las actividades, la planificación entre otras; se descubren como factores de gran influencia para la convivencia organizativa. La ambigüedad e incertidumbre de los procesos y acontecimientos en el interior de la organización le otorgan ese carácter de complejidad:

“Para comprender, por tanto, el significado de los fenómenos escolares, debemos salirnos del marco institucional visible de la escuela y situarnos a nivel de las relaciones sociales de producción. “...Los problemas escolares son, por consiguiente, problemas políticos que sólo pueden ser completamente entendidos y solucionados si se plantean como tales” (Palacios 1978:477-478).

En este entorno los actores son capaces también de originar situaciones erradas a causa de sus propias defensas, las cuales, pueden anular la eficacia de los resultados. La disfuncionalidad se convierte en la “burocracia”, popularmente conocida por todos nosotros y a la que se refiere Crozier (1969), caracterizada por el trámite, la justificación sin causa y el aletargamiento; y que para Argyris (1993: XII) encubren intereses propios e individualistas:

“Una explicación es que los individuos no son conscientes de producir el error mientras lo hacen. (Incompetencia competente).

“La otra respuesta es que los individuos saben que producen un error pero han inventado una forma de hacer que el error parezca como si no lo fuera” (Encubrimiento).

“Aún más importante, el error creado y su encubrimiento son la base para producir conductas inmorales de forma que parecen razonables” (Argyris 1993: XII).

En la disfuncionalidad, los implicados llegan a acuerdos superficiales sobre lo observado en la realidad. La comunicación se convierte en un símbolo esencial de expresión para proteger las rutinas convencionalmente aceptadas entre los miembros de la organización. “La asunción fundamental del mundo de gestión soterrada es que la verdad es una buena idea cuando no es comprometida o amenazadora; precisamente las condiciones en que la verdad más se necesita.” (Argyris 1993: XV).

Su cultura común, es el resultado de un proceso colectivo, un encuentro de clases sociales que se enfrentan unos a otros en una lucha de poder de intereses divergentes; y en donde la organización pasa por alto las causas, encubriéndolas, sin afrontarlas a fondo, encadenando aparentemente la subsistencia y la sobreprotección.

El control se manifiesta especialmente en situaciones peligrosas o amenazantes que suscitan sentimientos de peligro, desestabilización, disconformidad, miedo y confusión. Se presenta como reacción natural a estas emociones en un intento de orden frente al caos, al desorden y a la divergencia. Para posicionar su dominio se integran dos elementos fundamentales llamados por Argyris (1993) como: “teorías de acción” y “teorías en uso”.

Las primeras caracterizadas por las virtudes sociales: la amabilidad, la ayuda, la honestidad, y la integridad, las cuales son reforzadas por la segunda. Esta última, genera las normas de las acciones cotidianas. El razonamiento defensivo⁵ se suscita al combinar manipuladora y herméticamente las creencias, los valores y las normas; y por ello, las acciones supuestamente correctas producen consecuencias que no se perseguían.

Cuando la defensa organizativa aplica “la teoría en uso”: primero, incrementa la sobreprotección, el soslayo y el encubrimiento; luego, ella se refugia en las posiciones de los fenómenos burocráticos jerárquicos bajo acciones como: el control unilateral, ganar por todos los medios, reprimir las posturas diferentes y suprimir los sentimientos negativos. Por último, se recurre a estrategias de actuación: hacer esperar, persuadir y mecanismos que permitan salvar las apariencias. En síntesis, rutinas que al ser aceptadas por una mayoría se convierten en convencionales y pertinentes.

“Es como si los usuarios dijeran: Debo influir sobre ti, si lo consigo te controlaré y te venceré. Esto te hará ser sumiso y dependiente de mí. Mi eficacia se basa en tu ineficacia. La paradoja: Si actuaras conmigo de la misma forma que yo contigo, no podría actuar como me propongo. En última instancia, mi teoría de la eficacia nos haría ineficaces a mí y a los demás” (Argyris 1993: 14).

En oposición a este enfoque se requiere de la aplicación de mecanismos, que permitan el diálogo verdadero, estrategias de solución de

⁵Técnicas aplicadas por la empresa o institución educativa basada en las teorías psicológicas del conductivismo, estímulo-respuesta, con el fin de modelar conductas de virtudes sociales aceptadas por la Escuela para lograr sus metas.

problemas con el fin de anular la defensa organizativa. La confrontación con las causas permitirá promover una cultura común de intereses negociables, espacios de participación y coalición donde se asuman compromisos que reflejen la identidad institucional.

1.2.2 Los procesos democráticos

La democracia otorga la oportunidad de: “aprender lo esencial: a convivir con el respeto, en la tolerancia y en la mutua aceptación de las diferencias; a convivir en el reconocimiento del derecho del otro a ser persona; en el aprecio por la vida y el respeto a la propia dignidad humana.” (Capella 2002:260).

Ella se concibe como una serie de procedimientos y estrategias que nos permite elegir, expresar nuestros puntos de vista, participar cooperativa y responsablemente para desarrollar climas de aprendizaje bilateral e institucional en donde prevalece el razonamiento productivo.

A juzgar por Durkeim (1976:236):

” El único remedio eficaz consiste en una caridad colectivamente organizada. Es necesario que se reúnan, que se concentren, que se organicen los esfuerzos individuales si se quiere obtener algún resultado. Y en ese mismo momento el acto moral asume un carácter moral más elevado, porque sirve a fines más generales”.

Esta acepción, por ende, propone tomar conciencia de las resistencias que provocan la disfuncionalidad en el interior de las organizaciones; y los

procedimientos de funcionamiento burocrático requeridos por la civilización para concertar sus ideologías y lograr así, el bienestar común en solidaridad para el desarrollo de la organización.

Así, el ejercicio del poder y la lucha de clase que suscita la reproducción de esta sociedad y la resistencia caminarán hacia una concepción política elemental que conducirá el rumbo de la civilización.

Civilización, entendida como conciencia de identidad, un quehacer solidario en autoestima, donde la responsabilidad de sus miembros se circunscribe a identificar los límites de sus derechos y obligaciones en la organización para comprender y construir el rumbo de una propuesta política institucional desde el interés social. “Comprende cuanto hay de conciencia cívica, de sentido de libertad, de derecho, de rectitud moral, de convivencia, de felicidad, de justicia y de solidaridad.” (Capella: 2002: 266)

La educación, entonces, es vista como práctica emancipadora y transformadora de la realidad, como una comunidad que construye una sociedad más humana que busca la justicia social, la equidad y la autonomía a partir de la comunicación, la responsabilidad social y el consenso.

Por ello, la gestión en la dinámica del funcionamiento organizativo de la escuela considera las tres funciones básicas propuestas por las escuelas eficaces: la gestión económica, la gestión empresarial y la gestión profesional. Como gestor económico afronta las realidades económicas de la escuela; la empresarial, busca la eficacia y la satisfacción en equipo. Por último, como profesional, la capacidad de enseñar, delegar, orientar y concertar coaliciones sobre la concepción educativa de la institución, siendo esta última, en este enfoque, la más prioritaria.

A juzgar por Connel (1982) en Giroux (1992:151):

La única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte de su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana.”

La gestión empresarial, en esta perspectiva, estaría vista como la participación responsable y consciente de los deberes y derechos de cada miembro para conseguir los intereses comunes que se plasman en esta ética moral de concertación de coaliciones y posibilita la solidaridad de cada miembro y el desarrollo de sus propias competencias para lograr la satisfacción institucional.

La escuela cumple así la función de formar una sociedad que se ejercita en la acción a través de la concertación de los fines colectivos que nos permite según Durkeim (1976:84):”Ayudar a nuestros contemporáneos a reconocerse en sus ideas y en sus sentimientos mucho más que para gobernarlos” sobre la base que en ese intercambio de ideas aprendemos y perfeccionamos las nuestras propias.

En esta interacción de principios y actitudes se plasma la construcción y el desarrollo de un proyecto educativo del centro que va definiendo estas huellas de identidad y que además facilita el horizonte de la organización. En ese documento se plasmarán los principios y los ejes orientadores que los

miembros de una comunidad desean dar a sus actuaciones concertando coaliciones.

Tedesco (1995) y Edmond (1990) en Pérez (1998:150) afirman que en definitiva:

"la posibilidad de elaborar y desarrollar un proyecto educativo del centro que defina las señas de identidad del mismo, definido por la coincidencia de objetivos, métodos, tradiciones, y formas de funcionamiento aceptadas o al menos asumidas por los agentes implicados tanto por lo que respecta a las tareas académicas como a las relaciones sociales".

El proyecto educativo institucional como instrumento de gestión de mediano y largo plazo no sólo se enmarca al ámbito pedagógico, trasciende, al marco institucional por ello requiere del esfuerzo colectivo. Es por tanto una herramienta democrática con vida propia y la comunidad educativa debe otorgarle el reconocimiento y valía puesto que depende sólo de la comunidad y del equipo para lograr las metas institucionales.

El consenso participativo para concretizar su visión traspasa los límites de la negociación. Ella es esencial para tomar decisiones de concertación y lograr las metas comunes en el área pedagógica y de gestión. Es decir, el éxito o el fracaso de la institución dependerán de la coherencia, solidaridad, colaboración y voluntad de empeño de cada miembro del equipo para comprometerse en transformar a coaliciones concertadas las resistencias y restricciones que puedan presentárseles.

El “entendimiento productivo”⁶ cumple aquí un rol esencial en la construcción ideológica de las percepciones. En ella se hace uso de técnicas reflexivas que aspiran a ser coherentes con la práctica educativa en un proceso inacabado de evolución y desarrollo en el desarrollo de habilidades de competencia para suscitar aprendizajes organizativos.

Se busca desarrollar la comprensión de las diversas alternativas ideológicas que sirvan de referencia a una crítica basada en la acción social para que en el ínter aprendizaje puedan posibilitar acciones de transformación de valores cívicos que permitan realmente vivir en democracia.”Solamente en la acción, es decir actuando a través de las instituciones y en las instituciones mismas, una sociedad puede transformarse.” (Crozier 1969:18).

Los hitos de convivencia contruidos con responsabilidad social y negociaciones de interacción permiten la convergencia de diversos elementos que confluyen en una institución: seres heterogéneos, influencias de los miembros, convergencias, divergencias entre otros para ir construyendo una estructura social coherente y de calidad. Por ello, su accionar es social en la medida en que la subjetividad individual y personal se adjudica en la interrelación con los otros para orientarse en un contexto ideológico común llamado convivencia.

Carr (1996) nos señala cuatro planos en que se presenta la significatividad de la convivencia. Primero, el comprender las intenciones que tiene cada profesional sobre sus pretensiones; segundo, la forma de ver la situación actual de su propia clase; tercero, las interpretaciones en consenso de sus propios marcos particulares e ideosincráticos, reflejados en actitudes

⁶ Técnica aplicada por el equipo de trabajo basada en los modelos sociológicos y psicológicos de la investigación-acción que posibilita el análisis reflexivo y referente para la solución de

dominantes o sumisas; y finalmente por el discurso y los procesos de concertación en las decisiones: "Sin referencia a estas estructuras generales y a su carácter ideológico carecemos de una comprensión crítica del sentido y la significación de la práctica educativa". (Carr 1995:24)

En el cuadro siguiente se ha tratado de simplificar algunas características señaladas en el capítulo sobre los dos grandes componentes, la reproducción y la resistencia, ambas con sus respectivas acepciones. Cada una de ellas existe en la actualidad como parte de una herencia cultural internacional que ha calado en nuestras convicciones sobre la educación.

De ello, se puede deducir que en la medida en que ponemos atención a las relaciones humanas somos conscientes de la intervención directa de los actores y de sus resistencias, signo latente de nuestros tiempos. Por ello, optamos por una u otra estrategia para afrontarlos. La manera de confrontarlos serán producto de nuestras experiencias vivenciales y nuestras actitudes de dominación-sumisión o de liberación de nuestras ideologías vigentes en el accionar social.

El tipo de participación social en la toma de decisiones de los diferentes centros educativos estará influido por el tipo de acepción que prevalezca en su contexto. Ella puede presentar: primero, esa añoranza de la disciplina militar automatizada y la obediencia en sumisión; segundo, acceder a la capacidad productiva segmentada de la sociedad, y finalmente, permitir la formación del ser humano capaz de ser crítico de su propia realidad luchando cívicamente para transformarla en el ideal de la sociedad democrática. Una sociedad que se anhela y se desea mantener a través de los tiempos.

problemas.

CUADRO 2
CUADRO COMPARATIVO DE LAS TRES ACEPCIONES DEL FENÓMENO BUROCRÁTICO.

FENÓMENO BUROCRÁTICO				
COMPONENTES:	BUROCRACIA REPRODUCTIVA		BUROCRACIA DE LA RESISTENCIA	
	Procesos Jerárquicos	Jerarquías Administrativas	Disfuncionalidad	Procesos Democráticos
Carga de Trabajo	Perfección de la Disciplina. Automatización de hábitos determinados Ejecución de tareas eficaces y efectivas.	Productividad eficaz. Acuerdos en función a resultados. Tareas sistematizadas.	Agilización o aletargamiento de las acciones por las convergencias o divergencias de los actores.	Solidaridad y responsabilidad social que suscitan compromisos de cada miembro en la concertación de acciones coherentes al Proyecto Educativo institucional

FENÓMENO BUROCRÁTICO				
COMPONENTES:	BUROCRACIA REPRODUCTIVA		BUROCRACIA DE LA RESISTENCIA	
	Procesos Jerárquicos	Jerarquías Administrativas	Disfuncionalidad	Procesos Democráticos
Normas	Arbitrariedad política cultural de la disciplina académica.	Arbitrariedad persuasiva	Modelos defensivos	Hitos de Convivencia Entendimiento productivo
Desarrollo de Competencias	Información disciplinada Especialización de áreas. Mantenimiento del status quo.	Capacitación, sensibilización y planificación para el adiestramiento y la reorientación de la práctica educativa. Funcionales y situacionales. Mantenimiento del control de la clase socio-económica dominante y el status quo.	Capacitaciones y planificación para resolver problemas locales e intercambiar aprendizajes. Se basa en la concientización, sensibilización y el interés. Luchas de poder.	Capacitaciones y planificación en consenso para la concertación de coaliciones y el aprehender habilidades de competencia. Comprensión crítica de sí mismo y reflexividad de la acción educativa

FENÓMENO BUROCRÁTICO				
COMPONENTES:	BUROCRACIA REPRODUCTIVA		BUROCRACIA DE LA RESISTENCIA	
	Procesos Jerárquicos	Jerarquías Administrativas	Disfuncionalidad	Procesos Democráticos
Comunicación	Impersonal Determinadas Arriba - Abajo	Impersonal Situacional Arriba – Abajo	Negociación Abajo-Arriba	Concertación de coaliciones Arriba - Abajo Abajo – Arriba
Equipos de Trabajo	Individualistas y Dependientes	Individualistas Dependientes y Persuadidos	Formación de grupo	Formación de equipo



CAPÍTULO 2

DIMENSIONES DEL FENÓMENO BUROCRÁTICO

El fenómeno burocrático en sus procesos depende de códigos convencionales aceptados o no por los miembros del equipo, los cuales, son interpretados en las actuaciones de cada uno y en las diversas funciones o responsabilidades con respecto al marco perceptivo de su concepción sociológica institucional. Esto es, un conjunto de procedimientos, acuerdos culturales, -coherentes o no-, a la práctica organizacional.

Si delimitamos nuestra reflexión al ámbito micro sociológico de la Escuela podemos observar tres dimensiones en su funcionamiento interno: Las bases técnicas de sus normativas, las relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa y la madurez profesional del equipo.

En la primera, se presenta la mecánica operativa de procesos y procedimientos técnicos coherentes al marco estructural de la escuela; la segunda, responde a las relaciones formales culturales con la autoridad, no determinada sino parcialmente por los objetivos institucionales.

Finalmente, la madurez profesional del equipo manifestada en sus interrelaciones suscitando interacciones, incertidumbre, lucha de poder y de prestigio. Su actuación provoca transformaciones en los contextos, en relación, al nivel de colaboración suscitada en el funcionamiento interno de la organización. Esta última será analizada detalladamente en el siguiente capítulo por ser elemento central de esta investigación.

2.1 Bases técnicas organizacionales:

Uno de los elementos básicos de integración en los equipos es la estructura organizativa de ella se desprende los procedimientos de trabajo que canalizarán las actividades, se organizarán los proyectos y sistematizarán los programas para lograr los propósitos de una institución. El centro escolar, pues, representa formalmente un sistema de aprendizaje que requiere de una estructura coherente a sus planteamientos institucionales.

“Estructurar es, pues definir tareas, dividir el trabajo, establecer funciones, fijar líneas de autoridad, crear cauces de comunicación, asignar responsabilidades a las personas, dotarlas de medios para su actuación, en definitiva, iniciar y mantener sistemas de trabajo adecuados a las necesidades y metas de la organización.”¹

1 [http:// www educa.rcanaria.es](http://www.educa.rcanaria.es) Director del Aula DORTA MARTIN Antonio Pedro .Organización del trabajo.- Aula del Municipio de la Laguna- Isla de Tenerife. Islas Canarias.

La estructura se relaciona directamente con la organización a través de la comunicación, las relaciones de poder y la toma de decisiones. El funcionamiento de este fenómeno burocrático establece flujos de comunicación con los cuales la información llega a todos de manera más manejable. Tiene que ver con el tipo y cantidad de trabajo, el tiempo disponible, el número de personas, el equipamiento técnico necesario, los roles, las posiciones, los órganos y las tareas.

Otros factores también intervienen en estas relaciones como las influencias de presión interna y externa en las interacciones de la vida cotidiana de la práctica educativa. En el interior de las coaliciones² se filtran perturbaciones, alteraciones o retardos en el proceso comunicativo.

Es necesario entender que la organización está conformada por un conjunto de procesos que requiere coordinación, entre las jerarquías y las cadenas de mando las cuales se han ido modificando a formas de cooperación más horizontales en la relación con los equipos de trabajo. Estas coordinaciones cumplen con dos requisitos esenciales: La división del trabajo a través de la delegación de responsabilidades y la coordinación de estas tareas para llevar a cabo la actividad propuesta.

Mintzberg (1993) propone una clasificación la cual básicamente se centra en los roles asumidos por los miembros del equipo con relación a la conducción de las dinámicas grupales para tomar decisiones en la institución, sea: el ápice estratégico, los analistas que conforman la tecnoestructura, o, los operarios.

² “Con este término –coalición- nos referimos a un sistema en el que las personas rivalizan entre sí para determinar la distribución de poder” (Mintzberg1993: 372)

Por cuestiones de estudio antes de pasar a cada tipo de coordinación es conveniente conceptualizar a que nos referimos con cada uno de los términos enunciados anteriormente.

El ápice estratégico está conformado por la dirección quien tiene a su cargo coordinar y evaluar todo el sistema. La tecnoestructura representada por los analistas y/o programadores quienes cumplen la función de planear y/o controlar el trabajo. Luego, los operarios los cuales desempeñan las diversas responsabilidades dentro de la organización.

Finalmente encontramos administradores que proveen servicios internos y constituyen el apoyo administrativo. Un halo especial y necesario en la institución está conformado por la ideología una serie de concepciones, creencias y prejuicios que determina la visión de la cultura institucional.

Todos estos tipos de coordinaciones en la toma de decisiones aparecen en la organización en algún momento determinado. La preferencia de algunos de ellos será lo que prevalezca en la identificación del fenómeno burocrático jerárquico, disfuncional o democrático.

El desarrollo del aprendizaje organizacional basado en el equipo de trabajo se apoya en asegurar el esfuerzo cooperativo, en donde, el valor de autoridad se confiere a las exitosas concertaciones suscitadas por el diálogo reflexivo y actitudes productivas coherentes a la moral institucional para lograr la madurez profesional comunitaria al interior de la escuela.

Mitzberg (1993:375) nos dice al respecto:

“...ninguna organización puede depender sólo de uno de estos mecanismos, en toda organización medianamente desarrollada se

encontrarán todos los mecanismos descritos. Cabe señalar que las múltiples organizaciones prefieren un mecanismo más que otros, al menos en ciertas etapas de su vida. De hecho, las organizaciones que no prefieren ninguna parecen más proclives a politizarse, simplemente por los conflictos que por lo general surgen cuando las personas tienen que rivalizar para obtener cierta influencia en un vacío relativo de poder.”

Pasemos pues, a ubicar cada uno de los tipos de coordinación:

A. Coordinación de decisiones centrada en el Ápice Estratégico:

Supervisión Directa: Centrado en la dirección en la cual el gestor se relaciona con los otros dando órdenes a los operadores.

B. Coordinación de decisiones centrada en la Tecnoestructura:

Si la coordinación se centra en la tecnoestructura podemos encontrar dos vertientes en la coordinación:

Estandarización del Trabajo: Acuerdos basados en la programación de las acciones que permitirán normalizar los procesos en el trabajo.

Estandarización de Resultados: Un modelo determinado de resultados a obtener eficientemente. Aquí las coordinaciones se establecen a partir de metas cuantitativas y/o cualitativas de los productos alcanzados.

C. Coordinación de decisiones centrada en los Operarios:

Por último si la coordinación se centra en los operarios entonces podemos ubicar organizaciones diversas como:

La Adaptación Mutua: donde la coordinación de las decisiones se establece en el proceso de la comunicación informal a través de delegaciones sencillas y espontáneas en la interacción de los miembros que conforman el equipo de trabajo.

La Estandarización de las Normas: basado en creencias comunes compartidas por todos los trabajadores lo cual representa la cultura institucional y el estímulo base para su coordinación. Puede estar influida por modelos defensivos o modelos de entendimiento productivo

La Estandarización de las Habilidades: cuando se enfatiza el desarrollo de conocimientos y habilidades de los miembros a través de los inter aprendizajes de manera bidireccional e institucional de tal modo que puedan ser aplicados en el trabajo que se les asigna “Por lo regular esta estandarización tiene lugar fuera de la organización... son internalizados por los operadores como insumos para desempeñar el trabajo que se les asigna” (Mintzberg 1993: 375).

2.2 Las relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa:

Los procesos comunicativos en la convivencia es la suma de personalidades diferentes y de intereses divergentes se presentan través de una sobrecarga de canales comunicativos que se suscitan dentro de ella. Esta diversidad imposibilita a veces la comprensión adecuada del mensaje o

la participación voluntaria y racional en las actividades. Las organizaciones, por ello, se ven obligadas a restringir el flujo de comunicación estableciendo coordinaciones entre las personas con el fin de organizar los mensajes pertinentemente.

Si las comunicaciones suscitadas en el equipo son de buena calidad el nivel de coherencia y control será satisfactorio, en cambio, si éstas son interferidas por filtraciones conscientes o inconscientes que desvirtúan la claridad de la información ellas producirán interpretaciones perturbadoras, alteraciones, omisiones, evasiones o retardos en la recepción del mensaje. Esto conlleva a resistencias que manifiestan desinterés, negación, rechazo, pesimismo, apatía, y mayores situaciones conflictivas de rebeldía e indisciplina.

Las filtraciones pueden presentarse de dos maneras: en forma ascendente cuando el empleado va adecuando las cosas a sus percepciones evitando cualquier información que limite su conveniencia y la descendente donde el gerente pasa una limitada información por el temor de que ésta pueda ser utilizada en su contra o se convierta en peligro para su posición jerárquica.

Otro elemento comunicativo esencial en las relaciones formales se encuentra vinculado a los roles asumidos consciente o inconscientemente por los miembros del staff organizacional. Al respecto muchos autores los identifican en la personalidad del individuo y su accionar en el equipo de trabajo.

Entre ellos, se ha escogido la clasificación presentada por Flores (2000) quien estudia estos roles en la comunicación interactiva de sus miembros. Estas son:

- Función portero: Individuo que controla los mensajes que fluyen en el canal de comunicación, filtrando los mensajes entre el jefe inmediato y los otros miembros, "el portero cumple la función de reducir la sobrecarga de información, puede originar omisiones o distorsiones de los mensajes que se transmiten" (Flores 2000: 323) por la forma de ofrecer la información de manera ascendente o descendente.
- Función intermediario: Es el mediador entre líderes de los diferentes estamentos sin que necesariamente pertenezca a uno de ellos. Llevan los mensajes entre las diferentes partes, cumple la función estratégica de integrar a los distintos subsistemas que componen la organización.
- Función de líder de opinión: Individuo que influye informalmente en las actitudes o comportamiento de algunos miembros de la empresa. Su comportamiento establece normas y sirve de modelo a los demás, usualmente tiene mayor conocimiento y acceso a información técnica, contribuye a facilitar la toma de decisiones.
- Función cosmopolita: Aquel que tiene un grado de comunicación muy alto dentro de la empresa, elemento indispensable para la innovación. Persona/s que capacita/n a la organización para que ésta se enfrente con éxito a las demandas que el medio ambiente les plantea. "También podemos considerar a los cosmopolitas como un tipo especial de porteros que controlan el flujo de comunicación entre el sistema y el medio ambiente."(Flores 2000: 324)

Estas funciones innatas y representativas en los miembros de la institución procurarán niveles de actitudes de apertura aplicando en mayor o menor grado las dos estrategias básicas que permiten que la comunicación sea fluida y honesta Flores (2000) las presenta como: el revelado y la retroinformación.

- El revelado: Consiste en propiciar canales de comunicación de apertura. Las personas son honestas con los demás y comparten la información mantenida en reserva.
- La retroinformación: Encargada por quienes conocen del tema, o por los mismos líderes, quienes deben estar dispuestos a escuchar a los demás, a su vez, los demás deben estar dispuestos a cooperar con ellos. En realidad, se trata de que los colaboradores reciban la información necesaria para seguir adelante con sus esfuerzos.

Una retroinformación singular es la crítica en el sentido a como la damos y cómo reaccionamos frente a ella. Goleman (1998) al referirse a la crítica como mecanismo de retroinformación afirma:

"La crítica es una de las tareas más importante en la gerencia, La manera en que se dan y se reciben las críticas es muy importante para determinar lo satisfecha que está la gente con su trabajo, con las personas con quienes trabaja, con las personas ante quienes es responsable"
(Goleman, 1998:182).

Debemos tener presente, que una crítica adecuada se centra en su especificidad y en la empatía, es decir, el sentido que determina lo que está

bien realizado, lo que se hizo mal y cómo puede esto ser modificado al ofrecer una solución la cual debe expresarse personalmente y en privado: "Los gerentes que tienen poca empatía, son más propensos a proporcionar la retroalimentación de una forma hiriente, con sarcasmo, con menosprecio mordaz. El efecto neto de este tipo de crítica es destructivo." (Goleman 1998:186).

Las reacciones comunes al enfrentar este tipo de críticas destructivas pueden ser tomadas vengas de la manera que venga como:

- Una información para analizar lo que hasta el momento se ha realizado, en lugar, de tomarla como un ataque personal.
- Tomar una actitud de repregunta para aminorar la señal de alerta en lugar de asumir la responsabilidad.
Esto es, manifestar lo obvio sin carga emocional innecesaria manifestando la preocupación, suposición o confusión y permitiendo sugerencias para resolver la situación agresiva.
- Solicitar postergar dicha reunión para pensar en lo conversado, comprender el mensaje dado y serenarse un poco.
- Finalmente pensar que la crítica es un elemento presente en el trabajo conjunto que resuelve, aletarga o dificulta la solución de un problema.

Un desarrollo en armonía tomará lo positivo de ella en el entendimiento productivo de la reflexividad técnica de la información

refrendada y desechará las filtraciones improductivas y subjetivas. Es necesario recalcar que la comunicación requiere diálogo más no indiferencia puesto que esta última es tan destructiva como aquella.

La manera en que se utilice y combine estas dos estrategias: el revelado y la retroinformación permitirá que las relaciones de interacción se caractericen por ser frías o muy cálidas.

La carencia de ambas tipificará relaciones muy frías, burocracias impersonales y autocráticas. El uso de una sola de ellas - el revelado o la retroinformación-, representará organizaciones más disfuncionales en donde las barreras rutinarias aumentarán por posturas de defensa y protección. Es decir, organizaciones basadas en el encubrimiento o en una comunicación informativa centralizada en el cumplimiento de resultados con relaciones de hostilidad, inseguridad y resentimiento.

Por último, la combinación de ambas en un sentido equilibrado y con razonamiento productivo permitirá comunicaciones más cálidas, abiertas, integradoras y democráticas. En esta última la toma de decisiones se desarrolla en ámbitos participativos y de consenso: "Entonces, aprender a revelar y a retroinformar con acierto es una meta importantísima de cualquier sistema organizacional." (Flores 2000: 328).

Es importante entender que muchas cosas que realizamos en el trabajo dependen de la habilidad de recurrir a esta red de interacciones, esto es, la posibilidad de que estos equipos sean capaces de crear un estado de armonía interna que les permita aprovechar al máximo el talento de los miembros para mejores desempeños.

Se debe procurar que la organización se encuentre cohesionada en su diseño estructural, el cual debe enfrentar adecuadamente los frecuentes desajustes, contradicciones y descoordinaciones que se presentan en sus procesos internos. Estas restricciones bloquean la consecución de los objetivos deliberados y explícitos en la toma de decisiones del equipo.

2.2.1 Mecanismos comunicativos:

La herramienta básica usada dentro de las organizaciones es hablar para descubrir el pensamiento y actuar para entender lo hecho. En otras palabras, el aprender se convierte en expresión y se entiende en la práctica significativa del acto de la palabra. Algunos de los mecanismos comunicativos para mejorar las interacciones se vinculan con la manera de utilizar nuestras palabras.

Muchos autores recomiendan que el diálogo se caracterice por ser cálido, simple, directo y comprensible. Al difundir una información se debe repetir los puntos más importantes, escuchar con atención, ponerse en el lugar del otro para tratar de comprender sus puntos de vista, utilizar señales no verbales coherentes a lo que se dice y conocer los diferentes roles que cumplen las distintas personas, como las funciones que asumen en las relaciones cotidianas.

Debemos ser conscientes de los mecanismos de percepción selectiva que influyen en la organización bloqueando con sus valoraciones la variación necesaria para el cambio y el crecimiento de la escuela. En ese sentido, debemos tomar en cuenta los procesos de retención que pueden coevolucionar con los sistemas organizativos.

Variación como rasgo peculiar de algún grupo o personas tratando de cambiar rutinas con el fin de mejorar las estructuras existentes en los procesos formales y/o internos. A estos grupos los llamaremos de vanguardia.

La selección de estas variaciones dependerá del sentido de convivencia organizativa en cuanto a los modelos de teorías de uso defensivo o de entendimiento productivo. Por consecuencia las escuelas madurarán, algunas más rápido que otras y muchas se estabilizarán con su modelo predeterminado.

Es necesario entender que la organización madura en la medida que cambia analíticamente con la información refrendada por la acción significativa.

Estas variaciones serán concertadas en los procesos comunicativos donde la toma de decisiones se basa en la participación consensual del equipo. La herramienta necesaria para una selección pertinente es la retención. Ella constituye el elemento clave para construir sentido en la acción y estará indudablemente ligada a la experiencia. Así como, las percepciones de las limitaciones del ambiente que en muchos casos constituyen nuestras barreras, restricciones y prohibiciones que encubren resistencias y temores.

Superar las barreras y filtraciones que dificultan una buena comunicación sea en: la omisión (supresión de aspectos claves) la distorsión (cambios o alteraciones importantes), la evasión (olvido consciente), las sobrecargas de mensajes, y las incoherencias de las propuestas se vuelve necesario para dar forma a nuestras decisiones en nuestras acciones.

Para ello, es importante reconocer que los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento derivado de nuestras experiencias: "Diremos mejor que una experiencia previa puede teñir de emotividad las percepciones posteriores. Y eso implica una forma de valorar, de adjudicar sentidos que condicionan directamente la conducta a seguir." (Prieto, 1985:317).

En esa dirección nuestras mentes están exquisitamente coordinadas; los sentimientos son esenciales para el pensamiento y el pensamiento, a su vez, lo es para el sentimiento pero, cuando aparecen las emociones incontrolables la mente emocional domina y aplasta a la mente racional, perdiendo el control hasta un extremo, en que luego con un poco de comprensión y reflexión nuestras reacciones nos parecen injustificadas:

"Estos estallidos emocionales son asaltos nerviosos. En esos momentos, como sugiere la prueba, un centro del cerebro límbico declara una emergencia y recluta al resto del cerebro para su urgente orden del día. El asalto se produce en un instante, desencadenando esta reacción unos decisivos instantes antes de que la neocorteza, el cerebro pensante, haya tenido la oportunidad de vislumbrar plenamente lo que está ocurriendo."

(Goleman 1998:33)

La búsqueda de evidencias nos permite vislumbrar señales que nos colocan en posición de alerta antes de suscitar reacciones incontrolables. Sólo en la apertura de la comunicación se podrá aclarar distorsiones o interpretaciones equívocas suscitadas en la discusión de alternativas de solución.

La aceptación de una decisión está asegurada cuando hay racionalidad y coincidencia entre el mensaje que se presenta con los

procesos de la realidad vivida por la organización. Influyen la confianza plena de la integridad del líder que invita a participar en una determinada toma de decisiones; las relaciones entre los miembros; y la concordancia con la cultura institucional compartida por el equipo de trabajo.

Su evidencia permitirá la cooperación y participación coherente esperada para el éxito de las acciones. Así, las personas involucradas actuarán con honestidad con los demás y compartirán informaciones cuando sean requeridas con el fin de propiciar el crecimiento del equipo institucional.

Los códigos manejados en los procesos de comunicación para la toma de decisiones adquieren una importancia vital en la organización. Ellos permitirán la flexibilidad, la adaptación a situaciones nuevas y redes de sentido. Es decir, más allá de las palabras intervienen también gestos, movimientos, postura corporal, diseño de objetos y espacios que personalizan compromisos en el accionar cotidiano.

Prieto (1985:353) nos refiere:

"Estos conjuntos de reglas sólo pueden ser comprendidos a través de la captación del contexto de sentido en que aparecen y que, en definitiva sostienen. Son respuestas a situaciones vividas en algún momento por un grupo social, y en general son respuestas eficaces, válidas para enfrentar la vida diaria. Su continuidad depende de la permanencia de las condiciones que la originaron, o al menos, algo cercano a ello".

Para tomar decisiones entonces requerimos de una afirmación cultural que nos permita la posibilidad de diagnosticar y evaluar reflexiva y

críticamente situaciones reconociendo que una forma de filtración negativa en los procesos comunicativos es cerrarnos a determinados estereotipos o clasificaciones por nuestros propios prejuicios, los cuales, muchas veces distorsionan en la crítica destructiva la comunicación abierta y de crecimiento.

El rechazo y la resistencia en los procesos de comunicación se producen cuando los individuos se sienten desinformados o atacados por reacciones ajenas sin lograr entender las causas y razones que las motivan ya que sólo este conocimiento es manejado por uno y/o unos cuantos, produciendo una suma de conflictos internos ocasionados por las incoherencias entre la realidad común, sus percepciones y sus propios intereses.

Logrando cohesiones culturales producto de rutinas de colaboración en los procesos se podrá lograr los ideales suscitando compromisos comunes de integración y de cooperación en la institución donde la participación respeta democráticamente las diferencias, esto es, asumir al otro con toda su complejidad.

CAPÍTULO 3

MADUREZ DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO

Actualmente se reconoce la importancia de trabajar en equipo para desarrollar en cada miembro un sentido común que oriente las habilidades, percepciones y experiencias requeridas por el contexto educativo. Por ello, es necesario tomar en cuenta al equipo en su desarrollo interno más allá de los roles individuales de cada miembro aisladamente.

El equipo de trabajo debe constituirse en el aprendizaje bidireccional e institucional de la responsabilidad social. Su eficacia será el resultado del compromiso de sus miembros, los cuales, estarán dispuestos a trabajar en colaboración para disminuir las barreras de sus rutinas defensivas y para el aprendizaje mutuo. En suma, un equipo que toma conciencia de las tensiones internas y externas de la organización, las enfrenta y luego asume decisiones de calidad en el mutuo interactuar.

Mulford (1998: 623) afirma que “people learn best through active involvement and through thinking about and becoming articulate about what

they have learned. The change, as Lieberman (1995) succinctly summarizes is [from “teachers” to “learning”]”¹.

Hopkins (1998) considera que por esta razón el equipo interactúa entre acciones de centralización y descentralización latentes en el funcionamiento interno de toda organización. Centralización en el sentido de establecer relaciones de coordinación y organización con el fin de promover, delegar y desarrollar acciones de seguimiento a las funciones asumidas en consenso. El sentido de descentralización posibilita la autonomía de responsabilidad genuina del equipo en la actuación producto de sus concertaciones:

“Most developed countries now face the contradictory pressures of centralization and decentralization increased government control over policy and direction versus more responsibility for implementation, resource management and evaluation at a local level. This tension has made the task of implementing school change both complex and challenging. The task of balancing centrally derived change and locally developed improvement has proved in practice most difficult.”²
(Hopkins1998:1040)

¹ La gente aprende mejor aún cuando se involucra activamente, y aún cuando su conocimiento varía comenzando a articularse con lo que ellos tienen aprendido. El cambio como Lieberman brevemente resume es de enseñanza a aprendizaje.

² Actualmente el mayor desarrollo de las ciudades enfrentan contradictorias presiones de la centralización y descentralización aumentando el control de gobierno sobre las políticas de dirección versus la mayor responsabilidad para la actualización, los recursos de conducción y evaluación a nivel local. La tensión ha tomado la tarea compleja y desafiante de implementar el cambio en la escuela. Esta tarea de descentralización equilibrada derivó el cambio y el mejoramiento de desarrollo local ha proveer a la práctica de una mayor dificultad

El nivel de colaboración del grupo en este proceso de decisión constituirá un móvil motivador para la construcción y el desenvolvimiento del servicio educativo. La integración permitirá a la institución delegar funciones basadas en la confianza y coherencia.

Los valores cívicos de las políticas de acción propiciarán actuaciones de apoyo solidario entre sus miembros para superar las dificultades de la cotidianidad.

Al respecto, Nias (1998:1261) en sus investigaciones demostró que: “Schools in which a “culture of collaboration” existed were characterized by a great deal of mutual appreciation and encouragement. I also noted a great deal of laughter and of praise among a primary schools staff struggling together with the practical and ideological problems of “mainstreaming” children with learning difficulties”³

Antes de caracterizar al equipo de trabajo es necesario clarificar la diferenciación en el concepto de grupo y de equipo para poder comprender su significatividad.

3.1 Diferencias entre grupo y equipo:

Un grupo de trabajo se compone de determinado número de personas que interactúan para ejecutar acciones con el fin de alcanzar las metas de una organización. En el grupo predomina la lógica tradicional de mantener la responsabilidad individual, sin interdependencia, como signo necesario de competitividad y profesionalidad.

³ En las escuelas en las cuales la “cultura de colaboración” existió fueron caracterizadas por un gran acuerdo de mutua apreciación y ánimo. También se notó buen trato en los elogios y risas suscitados en el profesorado de las escuelas primarias fuertemente

Opuesto a ello, el equipo está conformado por estos grupos reales que comparten objetivos en una cultura de valores con participación, interdependencia e interacción de aprendizajes tomando decisiones que provocan compromisos hacia el logro de metas comunes: "Un equipo se compone de un número reducido de personas con habilidades complementarias que tienen un compromiso con un propósito común, una serie de metas de desempeño y un enfoque, de todo lo cual son mutuamente responsables." (French 1995:172).

Las dinámicas de equipo requieren voluntad de empeño, coordinación y dirección para lograr compromisos con el fin de consolidar el apoyo y la responsabilidad social. Por consiguiente, constituye el desarrollo personal de sus miembros como una ventaja competitiva de la gestión de los recursos humanos.

En las dinámicas de grupo sin embargo, existe sólo el interés común. El coordinador o responsable determina distribuir el trabajo en partes iguales, el cual, se entrega para incluirlo en un informe general. Los integrantes se vuelven expertos en el tópico que investigan pero ignorantes en el contexto.

El equipo, por el contrario, tiene una meta definida. Se distribuye en base a habilidades y capacidades o permitiendo el desarrollo de éstas y nuevas competencias. Cada miembro del equipo está en comunicación con los demás para asegurar resultados. El coordinador o responsable es el nexo permanente para organizar y mostrar los avances parciales como los finales a todo el equipo.

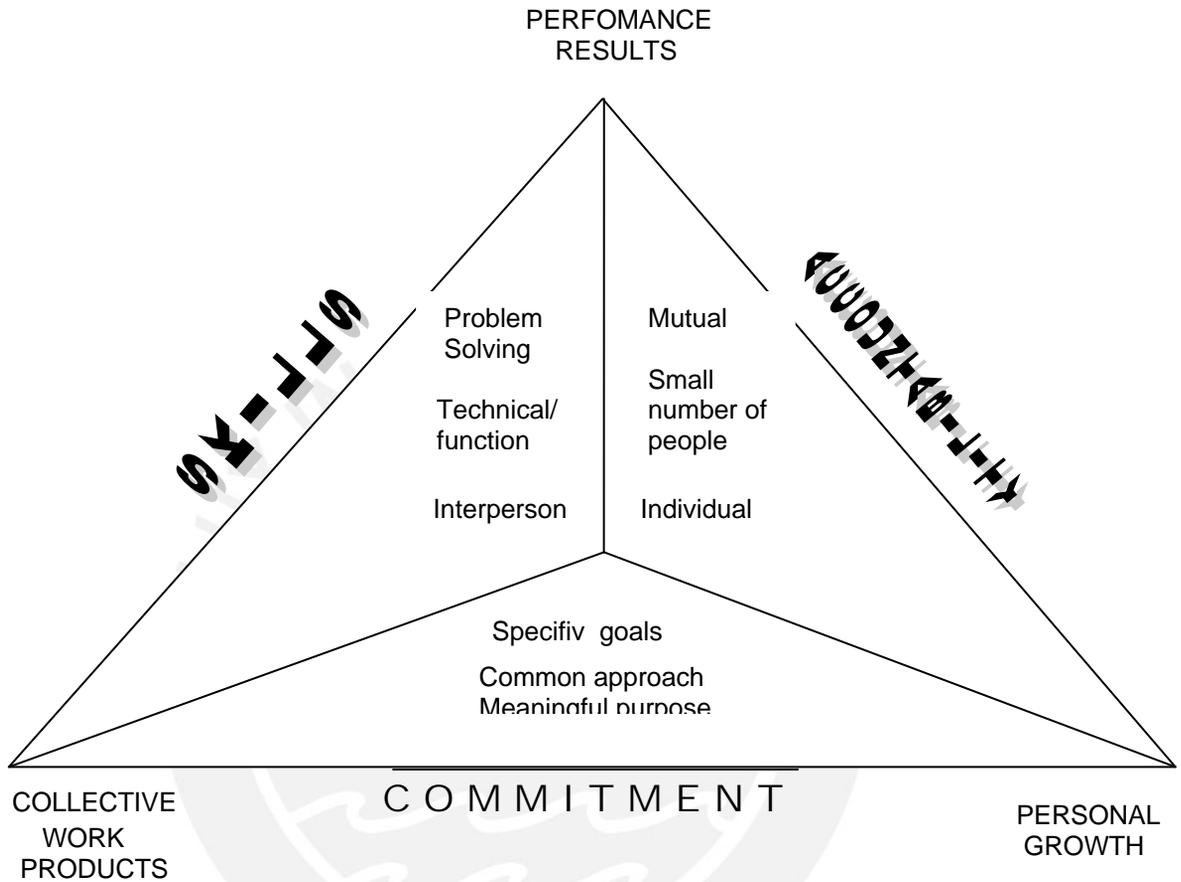
unidos en la práctica y los problemas suscitados por las dificultades de aprendizaje en los niños.

Los miembros del equipo se encuentran entonces intercomunicados para apoyarse y colaborar mutuamente. Es decir, si alguien termina su parte, busca ayudar a recolectar información o mejorarla. Esto permite que todos los miembros desarrollen nuevas experiencias de aprendizaje y autoaprendizaje.

Mitchell (en Mulford 1998:624) destaca tres elementos que influyen en el éxito de la interacción grupal con respecto al aprendizaje organizacional de los miembros del equipo: “That each individual was responsible for the welfare of the group and the success of the school; that diversity among individuals was recognized, honoured, and valued; and that psychological safety would be maintained in group deliberations.”⁴

El cuadro tres (Katzenbach 1993:8) muestra la estructura interna base de todo equipo. En los vértices del triángulo podemos observar las consecuencias de sus actuaciones, a los lados las cualidades esenciales para su funcionamiento y en el centro lo que representa cada una de estas cualidades:

**CUADRO 3
FOCUSING ON TEAM BASICS.**



En síntesis, un equipo debe constituirse en la interrelación de una serie de elementos interconectados entre sí con sus propias historias, habilidades, emociones y compromisos. Un verdadero equipo suscita y permite la confianza mutua y en colectividad se permite lograr propósitos y metas institucionales.

⁴ Que cada individuo fue responsable en el bienestar del grupo y del éxito de la escuela; que la diversidad entre los individuos fue reconocida, honorada y valorada; y que la seguridad psicológica habría sido mantenida en las deliberaciones.

Por todo esto el equipo busca participar con compromiso sin aprovechar situaciones en la hegemonía de poderes. Las conclusiones y auto evaluaciones son colectivas por lo que las concertaciones de estas coaliciones logran la coherencia de decisiones en la práctica cotidiana. “We do not easily take responsibility for the performance of others, nor lightly let them assume responsibility for us”⁵ (Katzembach 1993:9)

3.2 Características fundamentales de los equipos de trabajo:

La dinámica grupal constituye una forma de organizar racionalmente la participación plural de los grupos en una atmósfera de trabajo que posibilite desempeños competentes y adecuados. Por ello, se toma en cuenta tres condiciones para fortalecer sus cualidades básicas: compartir visiones; desarrollar normas internas de convivencia y asumir roles que caracterizan la diversidad e integración del equipo. Ellas permitirán la autodefinición de cada miembro del grupo como parte esencial del equipo y la percepción de una unidad diferenciada de otros.

3.2.1 Visiones compartidas:

Característica esencial del equipo de trabajo que permite clarificar el enfoque institucional analizando los nuevos paradigmas y revisando los propios. Busca reconocer las barreras organizativas que no les permiten trascender del paradigma habitual y que mantienen situaciones problemáticas con soslayamientos convencionales sin percatarse de la solución de los mismos.

⁵ Nosotros no tomamos fácilmente la responsabilidad del desarrollo de otros, ni ligeramente les permitimos asumir responsabilidades por nosotros.

Se comparte un propósito común de dirigirse hacia una misma dirección, la cual es producto de la concertación de coaliciones en la asunción de una serie de responsabilidades a lograr con el apoyo mutuo. Cada miembro necesita de la colaboración solidaria del otro tomando en cuenta sus capacidades para lograr los mejores resultados.

Isaacs (1991:235) al referirse a las condiciones básicas para que un equipo pueda obtener logros significativos nos dice:

- 1.- Que se llegue a establecer unos objetivos en común.
- 2.- Que haya un reparto de tareas de acuerdo con las capacidades y cualidades de los miembros componentes.
- 3.- Que exista un cierto bienestar entre los miembros.
- 4.- Que haya alguien que dirija o coordine el trabajo.
- 5.- Que exista responsabilidad personal en cada uno de los miembros componentes."

3.2.2 Normas de convivencia:

Prevalece en este apartado las dos posiciones ya referidas en los capítulos anteriores sobre: las rutinas defensivas y el entendimiento productivo.

Ambas conducen a valores organizacionales en coherencia a su enfoque social en dos caminos totalmente diferentes: El primero al mantenimiento y la protección institucional basada en la manipulación, el sometimiento, la obediencia o resistencia al sistema establecido; y el segundo dirigido a la reflexión seleccionando normas de convivencia

concertadas en equipo para suscitar comportamientos leales basados en la información refrendada y analítica de los paradigmas.

Desde esta última posición se busca provocar en el equipo de trabajo la sinergia. Es decir, permanecer en sintonía a pesar de las discrepancias y tensiones, compartiendo aprendizajes, superando debilidades, expresando las discrepancias para la coalición, siendo soporte de nuestras fortalezas en un ambiente favorable. En esta dirección será más sencillo y placentero alcanzar las metas estando dispuestos a aceptar y ofrecer ayuda.

La sinergia permitirá la identificación con los propósitos comunes respetando la diversidad, compartiendo los problemas y trabajos más complejos, mejorando habilidades y capacidades en la aplicación creativa de los talentos y recursos: “Proceso sin forma que comparten algunos o todos los miembros de un grupo. Cualquier miembro que, en un momento dado se encontrara desempeñando una función necesaria o efectiva, resultaría el líder del momento.” (Adair 1978: 19).

El resultado de las decisiones de equipo en las que predomina la sinergia es mayor que aquellas decididas en el trabajo grupal individualizado. A través de ella se promueve la colaboración, el conflicto creativo⁶ y el triunfo del equipo. Es a través de la reflexibilidad que se podrá permitir compartir nuestros conocimientos y saberes adquiridos en la investigación y la práctica que buscan ser convencionalmente reconocidos.

⁶ Resultado de expresar discrepancias con información referente que permita la discusión de posiciones con el fin de lograr concertaciones y acuerdos en las coaliciones.

Según Donnay, Charlier y Cheffert (en Wolf 2002:15): “Formar para la reflexibilidad es optar por una formación de los maestros que pretende ayudar a los profesores o futuros profesores a analizar sus prácticas para aprender de ellas. Es también confrontarlas a otras acciones posibles para que puedan elegir la solución que van a adoptar” en la toma de decisiones.

Una persona dispuesta a trabajar en equipo será aquella que sabe participar activamente en la toma de decisiones, se esforzará por llevar a cabo las tareas encomendadas, comunicando luego los resultados de su labor espontáneamente a la persona responsable con el fin de colaborar y beneficiar a los demás que integran su propio equipo.

3.2.3 Roles que caracterizan la diversidad e integración del equipo de trabajo:

Uno de los elementos fundamentales en la estructura del equipo de trabajo es la diversidad, es decir un conjunto de diferencias que podemos observar en un grupo de personas con respecto a las actitudes que reflejan la participación activa en la toma de decisiones. Sean éstas por los estilos de comportamiento, la experiencia de crianza, las expectativas laborales, entre otros.

El Equipo debe reconocer estas diferencias e identificar las competencias de cada individuo, escuchar y combinar sus puntos de vista para la resolución de problemas en la toma de decisiones. En la medida en que el grupo respeta su diversidad y posibilita la integración de las decisiones resultarán más coherentes a los propósitos personales e institucionales.

Por ello, las competencias profesionales de cada miembro del equipo, bajo este punto de vista, trascienden al conocimiento técnico que solo hace referencia al hacer y al saber hacer.

Engloba una serie de comportamientos personales y de socialización (teorías de uso y de acción) que provocan actuaciones productivas y de compromiso (madurez grupal). “La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida-, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.”⁷

Llamamos Perfil de Competencia Profesional a la integración formativa de habilidades las cuales se manifiestan en comportamientos que se complementan para lograr un propósito común: “For which the team is collectively responsible, and provided the performance ethic of the company demands those results⁸” (Katzenbach: 1993:44)

“Una persona competente es aquella que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, lo que supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables, apoyándose en sus propios recursos personales: (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, experiencia...) y en el equipamiento que su entorno le

⁷ [http:// www.cinterfor.or.uy](http://www.cinterfor.or.uy) DUCCI, María Angélica. “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional” En: Formación basada en competencia Laboral Cinterfor/OIT Montevideo 1997.

⁸ Para lo cual el equipo es colectivamente responsable y provee de un desarrollo ético a las demandas de la compañía hacia específicos resultados.

ofrece (instrumentos, bases de datos...)"⁹

Entre estas habilidades podemos identificar actitudes personales de cada miembro del equipo manifestadas en acciones y reacciones frente a los sucesos. Así también aquellas actitudes colaborativas y solidarias que permiten lograr el propósito común.

Al respecto se presenta una síntesis personal de las habilidades interpersonales recomendadas por Argyris (1993) para caracterizar las habilidades de interrelación de sus teorías de acción y de uso en el entendimiento productivo:

- a) Diversidad: Modificar o mantener, por el análisis reflexivo, la propia conducta con el fin de alcanzar en responsabilidad social determinados objetivos cuando surgen dificultades, resistencias o cambios en el entorno.
- b) Cooperación: Aumentar la capacidad de los demás para hacer frente a sus propias ideas, abrir sus mentes y reconocer sus asunciones, prejuicios y temores ocultos reconociendo sus barreras defensivas.
- c) Sinceridad y Veracidad: Animarse a uno mismo y a los demás a decir lo que no saben y no se atreven a contar. Minimizar lo que de otra manera sería objeto de distorsiones y encubrimiento de dicha distorsión. Algunos autores lo identifican como honestidad.

⁹ [http// www. biodiversidad.upv.es](http://www.biodiversidad.upv.es). Competencias Medioambientales:- En Portal Ambiental. España 2003

- d) Optimismo: Provocar sinergia, es decir, permanecer en sintonía a pesar de las discrepancias y tensiones compartiendo aprendizajes para superar las barreras.
- e) Firmeza: Defender su actitud y acompañarla con autorreflexión, información refrendada y evaluación. Aceptar y reconocer los errores. Esta actitud no hace a la persona vulnerable, le permite corregirlos y superarlos en un aprendizaje bidireccional e institucional convirtiéndose en una fortaleza.
- f) Seguridad en sí mismo: Defender los principios, valores y creencias propios de forma tal que se fomente una evaluación de éstos y anime a los demás a hacer lo mismo. Se identifica como Integridad.
- g) Liderazgo: Desempeñar una función necesaria o efectiva en un momento dado.
- h) Disponibilidad personal para tomar decisiones en equipo: Percibir los mensajes con claridad, elegir activamente con la sabiduría de la investigación-acción la opción más acertada.
- i) Empatía y exigencia: Capacidad de responsabilidad social que permite la integración y el compromiso para lograr el éxito esperado.
- j) Manejo de Sentimientos: Reconocerse en ideas y sentimientos con el fin de aminorar acciones defensivas como la autoprotección, el encubrimiento y la incompetencia competente.

- k) Autocontrol: Respeto a la capacidad de autorreflexión y auto evaluación de comportamientos para actuar con responsabilidad social.

- l) Confiabilidad: Construir una comunidad de apoyo que permita el crecimiento en el desarrollo profesional. Suscitar la sinergia. Encarar con optimismo y acompañamiento momentos de dificultad y apoyo.

- m) Compromiso: Acciones de concertación y coherencia basados en una ética profesional que permita el desarrollo de las competencias.

- n) Competencia Personal: Formación de las habilidades técnicas en responsabilidad social y compromiso construyendo sentido y coherencia a las decisiones tomadas.

- o) Responsabilidad en el Trabajo: Participación responsable y consciente de cada miembro para posibilitar los intereses comunes del equipo.

- p) Perseverancia: Participar activamente en la consecución de una meta común. Trabajar abierta, amable y cooperativamente con otros.

- q) Adaptabilidad en el trabajo: Participación responsable producto del consenso y la concertación de normas de convivencia.

- r) Identificación con el Trabajo: Soporte de empoderamiento y responsabilidad ética que permite la comunicación y el ínter

aprendizaje para desarrollar acciones de entendimiento productivo adecuado.

- s) Iniciativa en el Trabajo: Comprensión crítica del sentido y significancia de la práctica educativa para el desarrollo de propuestas de cambio.

La madurez del equipo en el ámbito profesional será reflejo de la coherencia de estas actitudes aprehendidas y asumidas en la actuación de sus desempeños. Blanchard, Carew y Paresi-Carew (en Palomo 2000) propone una clasificación donde se establece una serie de habilidades técnicas-funcionales que posibilitarán toma de decisiones pertinentes. A ella nos suscribimos y en ella se acota reflexiones de las lecturas realizadas en esta investigación:

1. Claridad de Objetivos: Compartir un objetivo común producto de la autorreflexión de cada integrante sobre su responsabilidad social para lograr el resultado global.
2. Compatibilidad de Objetivos: Objetivos personales y grupales se integran en programas que confluyen en la solución de problemas para alcanzar el éxito.
3. Calidad de las Decisiones: Cultura de la organización que implica una forma común de percibir, entender y vivir la pluralidad de la gestión en concertación de coaliciones con niveles de participación de la comunidad para lograr consensos, compromisos y aspiraciones de éxito.

4. Solución de Problemas: Descubrir en la información refrendada de la investigación-acción la capacidad de aprender de la experiencia.
5. Competencia Técnica: Habilidades de aprendizaje bidireccional e institucional necesarios para alcanzar los objetivos elegidos, es decir, si los individuos “saben hacer” y “quieren hacer” su trabajo en equipo.
6. Consecución de Objetivos: Grado o nivel de dedicación del tiempo pertinente, recursos, y actividades para alcanzar las metas.
7. Normalización de Procesos: Aceptación y actuación de las normas de convivencia en el entendimiento productivo por el equipo. Esto permitirá la coherencia en las concertaciones de coaliciones, la discusión de propuestas de vanguardia y la resolución de problemas para realizar las acciones que contribuyan habitualmente al éxito.
8. Disponibilidad de Competencias: Inter. aprendizajes de las competencias y oportunidades de aprendizaje bidireccional e institucional entre los miembros del equipo.
9. Claridad de Funciones: Responsabilidad social de las atribuciones y tareas de la visión institucional por cada persona que integra el equipo.
10. Compatibilidad de Funciones: Disminución de las rutinas defensivas de modo tal que las acciones confluyan en

alternativas de responsabilidad social en la solución de problemas para alcanzar el éxito personal y escolar consciente de las necesidades y oportunidades que le ofrece su propio contexto.

11. Compromiso con las decisiones: Coherencia, solidaridad, colaboración y voluntad de empeño de cada integrante del equipo para solucionar los problemas. Desarrolla la identidad del equipo.
12. Participación: Comportamiento que refleja la coherencia en la toma de decisiones con la visión y la misión de la escuela. El equipo se beneficia con las habilidades de todos. Los miembros se comprometen en el cumplimiento de los objetivos del equipo.
13. Confianza/satisfacción: Construir una comunidad de apoyo que permita el crecimiento en el desarrollo profesional. Creer que los miembros pueden contar unos con otros en el cumplimiento de sus compromisos. Permite asumir riesgos, ensayar nuevas ideas y tomar mayores iniciativas.
14. Comunicación: Actitud abierta a la confrontación constructiva de puntos de vista, juicios o afirmaciones donde los integrantes son honestos con los demás, comparten la información refrendada para el aprendizaje y aminoran las filtraciones, rutinas defensivas y la censura negativa que provoca la ceguera institucional.

15. Recompensas: Existencia de apoyo, reconocimiento y retroalimentación como una oportunidad para el aprendizaje mutuo.

16. Distribución de la Autoridad: Actuación de la responsabilidad social en la realización de la acción como símbolo de cambio y convivencia en desarrollo.

El comportamiento manifestado en el aprendizaje de estas habilidades permitirá alcanzar el nivel de integración y cohesión del grupo y nos permitirá entender el desarrollo del equipo de trabajo y su participación activa en la toma de decisiones en la medida en que la madurez del equipo se va consolidando.

Así podemos distinguir etapas de formación de los equipos de trabajo en las cuales se van asegurando las experiencias interactivas del proceso de aprendizaje organizacional de sus miembros en diferentes espacios de tiempo.

Según Mitchell (en Mulford 1998: 623) son cuatro los elementos esenciales que intervienen en este proceso, dos de ellos se ubican en lo cognitivo y los otros dos en lo afectivo. Los dos primeros vinculados con el aprendizaje sobre el conocimiento del grupo y su diversidad; los otros dos restantes a todo el proceso de afirmación de los miembros como equipo para su propia integración:

“The cognitive processes of reflection and conversation enabled the teachers to become aware of their practices and of those of their colleagues, to assess the desirability of those practices, and to discover new possibility. The effective

processes of affirmation (of each other as professionals) and invitation (into school deliberation) served to create positive working relationship by affirming the professional capabilities of individuals and by valuing the contributions of all staff members.¹⁰

Estas etapas a las que se refiere Mitchell las podemos ubicar en las fases de desarrollo de los equipos descrita por Blanchard, Carew y Parisi-Carew (en Palomo 2000) en las cuales, el grupo cognitivo lo conformaría las fases de Iniciación y orientación. En el segundo grupo, la etapa de afirmación del equipo, estarían ubicadas en las fases de clarificación e integración. Finalmente, sería necesario tomar en cuenta la finalización como una fase latente en cualquiera de las cuatro etapas anteriormente citadas.

Fase de Iniciación:

En esta etapa los docentes empiezan a familiarizarse ellos mismos con sus compañeros y políticas institucionales. Los miembros del grupo no tienen aún claro los objetivos, ni se han desarrollado sistemas de interacción efectivos y la participación es receptiva con respecto a la toma de decisiones. Se produce una gran dependencia con el líder.

Según Katzenbach (1993) aún no se comparten propósitos comunes o posiciones para el desarrollo de metas, sus contribuciones a

¹⁰ El proceso cognitivo de reflexión y conversación proporciona a los profesores pasar a ser conscientes de sus prácticas y de las de sus colegas con el fin de aplicar las sugerencias de estas prácticas y descubrir nuevas posibilidades. El efectivo proceso de afirmación de cada uno como profesional) y la invitación (a la deliberación) sirvió para crear un trabajo positivo en las interrelaciones de afirmación de las capacidades profesionales de los individuos y la valoración a la colaboración de todo los miembros del personal.

menudo son limitadas para las necesidades institucionales sin mostrar interés por el trabajo en equipo.

Los miembros del equipo dependerán de las pautas de un coordinador el cual los encaminará e informará de las acciones a realizar. En este momento el grupo reunido deseará ser conducido en el aprendizaje de las normas de convivencia y competencias de la institución. Mulford (1998: 625) describe esta fase como: “The initial stage of development focuses on issues of forming, of inclusion and dependency in which members attempt to identify behaviour acceptable to the leader and other group members” ¹¹

Fase de Orientación:

Etapa de construcción, en ella, los docentes requieren de un proceso activo en el funcionamiento de la escuela que le permita intercambiar ideas, poner a discusión iniciativas y reflexiones. Así, la madurez profesional del equipo va aumentando lentamente, aunque aún no existe un verdadero sentimiento de pertenencia al equipo puesto que a veces suelen aparecer sentimientos de incompetencia en aquellos miembros que consideran que no poseen las habilidades y conocimientos necesarios para realizar las tareas encomendadas.

En esta etapa se produce una serie de situaciones de dependencia, luchas, conflictos y evasiones. Se enfrentan a la falta de integración, dificultades, sutilezas, obstáculos y dudas. Se suscitan acciones de competitividad con relación a la autoridad y el status, los cuales continuamente se manifiestan en sus expresiones y comportamientos.

Según Mulford (1998:624) este proceso de interacción formativa es muy complejo puesto que requiere de la voluntad de cada uno de los miembros del equipo para lograr una comunidad de ínter aprendizaje. Son en estos espacios de deliberación en que se presenta la oportunidad de aclarar juicios de valores comunes con el fin de lograr la estabilidad en el grupo:

“Awareness of, and skill development in group and organizational processes is the first step in any effective change. Instead of others trying to insert something into school’s culture, the school, and especially its leadership, should first be trying to help that culture develop an awareness of and responsiveness to itself”¹²

No obstante, si el equipo en vez de colaborar en estos espacios de desarrollo mantiene la parálisis paradigmática¹³ individualista en el quehacer educativo, sus acciones, se desenvolverán rutinariamente bajo modelos defensivos propios de organizaciones muy jerárquicas o disfuncionales con respecto a las metas institucionales.

Fase de Clarificación:

Es en esta fase cuando comienzan a desarrollarse sentimientos de confianza y respeto hacia los demás miembros y sus aportaciones

¹¹ La inicial etapa de desarrollo centralizado en asuntos de formación, de inclusión y dependencia en las cuales, los miembros procuran identificar comportamientos aceptables con el líder y los otros miembros del grupo.

¹² El desarrollo de concientización y habilidades en el grupo en el proceso organizacional es el primer paso para un efectivo cambio. A instancia de otros, es difícil de insertar al interior de la cultura de la escuela. En especial los líderes deben primero hacer lo posible por apoyar el desarrollo de la cultura en concientización y responsabilidad.

¹³ Incapacidad para ver más allá del paradigma habitual

aumentando el grado de cohesión del grupo y su sentido de pertinencia produciendo comunicaciones más directas y fluidas.

Se redefine las metas, objetivos y funciones con más claridad haciéndolas más asequibles, así mismo, se logra identificar las barreras que obstaculizan el avance y desarrollo del equipo. Se replantean acciones con el fin de solucionar situaciones problemáticas. Mitchell en Mulford (1998: 625) la denomina como la etapa de análisis y normalización:

“Norming is devoted to the development of trust and more mature and open negotiations regarding goals, roles, group structure, and division of labour. This is followed by a performing or work phase characterized by an increase in task orientation and open exchange of feedback”¹⁴

Se empieza a entender las visiones y a participar comprometidamente. El liderazgo surge con el fin de coordinar esfuerzos y replantear normas de convivencia. La participación se basa en el compromiso colaborativo de cada uno de los miembros.

Con el apoyo colaborativo y animado del equipo se podrá afrontar con actitud positiva y de alerta la tormenta suscitada por el conflicto; expresar y manifestar con respeto y honestidad las propias frustraciones. Ello, contribuirá también a posiciones de apertura hacia las sugerencias

¹⁴ Lo normado dedica a desarrollar la confianza, una mayor madurez y apertura en las negociaciones con relación a metas, roles, estructura de grupos y división de labor. Esto

reflexivas con el fin de optar por toma de decisiones pertinentes y adecuadas para el aprendizaje organizativo.

Fase de Integración:

Representa la autonomía de la competencia profesional de los integrantes del equipo. La constancia en la responsabilidad social permitirá el trabajo en conjunto. Se planifica intercambiando ideas, interactuando en el ínter aprendizaje superando dificultades, compartiendo información. Existe un compromiso mutuo para lograr el desarrollo y el éxito en un ambiente que propicia la autoestima y la valía en el ámbito personal, del equipo; y por ende, institucional.

Los miembros del grupo poseen las competencias necesarias para poder trabajar eficaz y eficientemente en forma autónoma. La distribución y redistribución de las funciones y roles se realiza en función del conocimiento, la manera en que se afronta las necesidades y al manejo de oportunidades. Se reconoce, apoya y estimula la participación activa de los individuos en sus aportaciones. La comunicación es mucho más fluida y directa.

Fase de Finalización:

Etapas a la cual Mulford (1998: 625) la denomina como fase deplorable puede presentarse ocultamente en cualquier momento. Está representada por el comportamiento del equipo que empieza a desunirse y separarse. Se produce una disminución de las aportaciones, de la creatividad y las actividades pasan a ser rutinarias: "If left to their own

sigue a un desempeño o fase de trabajo caracterizado a un crecimiento en la orientación de la tarea y una apertura en el intercambio de la retroalimentación.

devises, group may not progress beyond or may quickly revert to the earlier,...”¹⁵ esto es, propiciar la ineficacia y la inercia.

En síntesis se comparte con la opinión de Palomo (2000:105) en que cada grupo es único y por tanto su proceso también, puesto que, por las características en las competencias de los miembros como en las interacciones pueden atravesarse rápidamente cada fase, saltarse alguna, simplemente estancarse, morirse, o, finalmente retroceder.

Sin embargo:

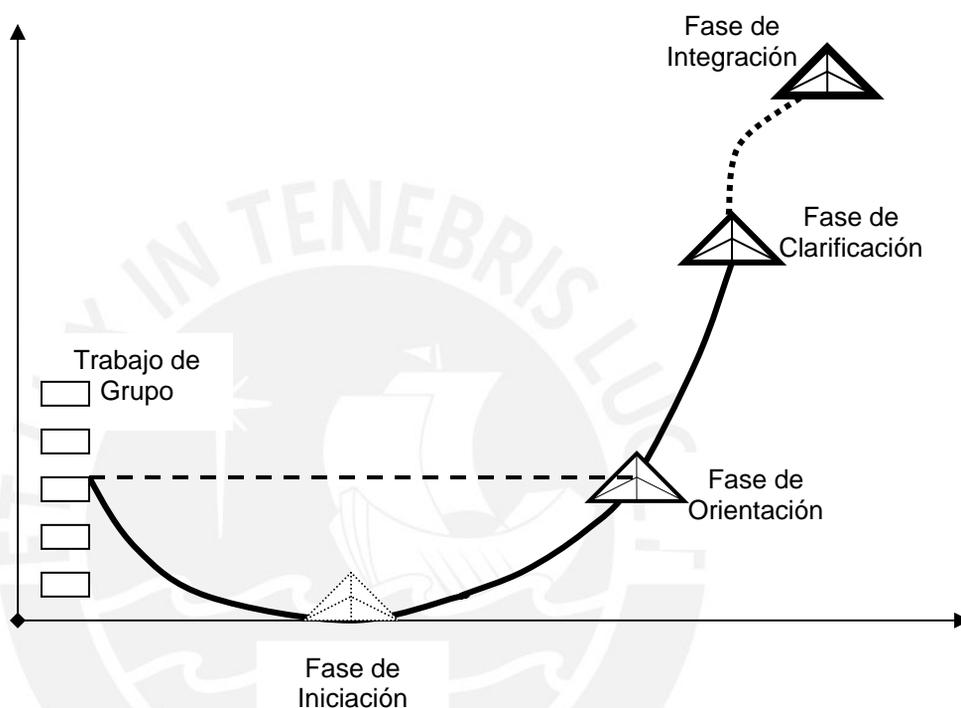
"Es importante que todos y cada uno de los miembros del equipo comprendan el funcionamiento del mismo y la fase en la que se encuentran, de forma de que todos juntos le impulsen a superar las primeras fases. Esto significa que la responsabilidad del desarrollo del equipo no recae exclusivamente en el coordinador, sino en todos sus miembros."

En el cuadro cuatro podemos sintetizar la dinámica de desarrollo del equipo de trabajo. Toda persona reunida conforma un grupo, a medida que se consolidan se dirigen hacia un propósito común, construyen un soporte de base, afrontan el conflicto, trabajan unidos para lograr resultados en una acción colectiva y de mutua responsabilidad. La integración será la fase de alto desarrollo y de madurez profesional. Sin embargo, cuando el equipo se paraliza puede provocar el retroceso a la etapa inicial o la desintegración del equipo.

¹⁵ Si se abandona a sus propias advertencias (de alerta), el grupo puede no progresar más allá o puede rápidamente retroceder al principio."

CUADRO 4

CURVA REPRESENTATIVA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL EQUIPO



El ambiente sociolaboral constituye uno de los factores para construir, mantener o transformar una institución. Sin embargo, no es predominante a las teorías de acción y de uso del entendimiento productivo, la cual, se encuentra estrechamente vinculada a la reflexión y valoración de los hitos de convivencia y de desempeño. Esto permitirá afrontar las presiones externas e internas provocando concertaciones para su propio éxito institucional: “Los ambientes por sí mismos no generan

variación organizacional, solamente las fuerzas ontogénicas¹⁶ pueden hacerlo...”¹⁷

“Las estructuras organizativas son medios para la obtención de fines, sistemas que facilitan el desarrollo de las actividades; sin embargo, a veces pueden convertirse en factores limitantes. De hecho, muchos docentes tienen la conciencia de que los Centros no constituyen entornos de trabajo gratificantes ni facilitadores de su labor. Las dificultades se ponen de manifiesto especialmente cuando se plantea la necesidad de trabajar en equipo, coordinar la enseñanza o mejorar el propio trabajo mediante el intercambio con los demás¹⁸”

En este ámbito, la madurez del equipo en la organización depende de la habilidad para encontrar las oportunidades que posibiliten aprovechar los recursos propios a través de la concertación de coaliciones.

En síntesis, podemos afirmar que se debe conocer las restricciones del ambiente sociolaboral para actuar con madurez en el equipo de trabajo, y aminorar los factores limitantes que provoquen apatía, desilusión, y fracaso. Es necesario identificar los mecanismos de evasión y frustración para desarrollar proyectos de compensación en la superación en la percepción grupal.

¹⁶ Actividad de los actores en el centro de la escena. Se describe como auto generada o causada por fuerzas internas a la organización.

¹⁷ <http://www.udesa.edu.ar> GORE, Ernesto... La escuela es la empresa.- Un enfoque evolutivo del trabajo en el aula y del aprendizaje en contextos organizativo. pdf

¹⁸ <http://www.educa.rcanaria.es> Organización del trabajo.- Aula del Municipio de la Laguna – Isla de Tenerife. Islas Canarias Director del Aula Antonio Pedro Dorta Martín.



CAPÍTULO 4

LAS DINÁMICAS GRUPALES EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.

La vida cotidiana de una institución se caracteriza por una serie de relaciones suscitadas en el ambiente sociolaboral. Estas dinámicas se encuentran directamente relacionadas a las percepciones, concepciones y evaluaciones del equipo con respecto al funcionamiento organizativo en el ambiente técnico e institucional. Según la definición de Scout (en Casagrande, 2003:24): “Ambiente técnico implica el intercambio de bienes y servicios en el mercado en donde las organizaciones son valoradas por su desempeño; simultáneamente, el ambiente institucional supone la elaboración de normas y reglas.”

Prieto, (1985:312) sostiene que la percepción de la escuela en el ambiente técnico e institucional se consolida en la manera en que la organización es concebida y reflejada en las dinámicas grupales para desarrollar ambientes de integración y reafirmación del equipo:

"Las concepciones, evaluaciones y percepciones son siempre vividas por alguien en particular, pero ellas constituyen, en el plano de la cotidianidad, la manera en que cada quien se sabe alguien entre los demás. Y este saberse es producto de reconocimiento, es un compartir

experiencias. Los grupos son, pues, factores integradores y reafirmadores."

La dinámica grupal, será orientada al reconocimiento del grupo, encontrando espacios de mayor intervención, aparente o profunda, de los actores en las decisiones. Centrará su interés a la forma en que deben ajustar sus servicios a las demandas del mercado profesional actual y en el convivir con las teorías de uso y de acción estipuladas en sus hitos de convivencia.

Por tanto, cumple un rol esencial en la práctica educativa puesto que se encuentra determinada por actitudes y comportamientos que provocan rutinas organizativas. En la medida, en que estos hábitos son reproducidos y mantenidos en una sociedad se determina su conducción hacia caminos de autodefensa o de entendimiento productivo.

4.1 Las dinámicas grupales en los procesos jerárquicos:

Las dinámicas grupales en los procesos jerárquicos se presentan a través de estructuras fuertemente verticales, centralizadas. La toma de decisiones viene previamente determinada por el directivo de personalidad más autoritaria o persuasiva.

Las dinámicas posibilitan la sensibilización en el adiestramiento y la coherencia en el control de las tareas debido a que la participación del equipo bajo este sistema se encuentra supeditada al convencimiento y a la obediencia de las decisiones. Los valores, principios y actitudes se van estableciendo de acuerdo a normativas constituidas con el fin de lograr impersonal y eficazmente las metas.

Es así que podemos ubicar comportamientos en las interrelaciones (arriba-abajo) descritos por Argyris (1993:7-8) propias de los modelos defensivos:

1. Inercia organizativa: Las preconcepciones que mantienen rutinas organizativas y valores sociales predeterminados bloquean el cambio y la innovación limitando nuevos aprendizajes. Las nuevas ideas y aquellas consideradas como amenazadoras para el sistema reciben resistencias sutiles disfrazadas de consejo. Pretextos y engaños que ocultan decisiones predeterminadas Hornstein (1986) en Argyris (1993) lo llama “mata ideas”.
2. Inexistencia de flujo comunicativo: Carencia de la capacidad y de la percepción para apreciar los factores de influencia en los comportamientos de los empleados sea por sus actitudes, expectativas y problemas o los resultados logrados con relación a la calidad y la eficacia de sus productos. Llamamos capacidad a la habilidad desarrollada para resolver problemas y percepción a la comprensión del comportamiento humano.
3. Falsedades organizativas: Rutina común de defensa organizativa a través de frases ambiguas y generales. Algunas de ellas falsedades utilizadas para limitar acciones, reacciones e innovaciones al ocultar intenciones o propósitos en nombre de la justicia, la razón y el interés hacia los demás.

“La lógica es:

- 1.- Elabora mensajes que contienen incongruencias.
- 2.- Actúa como si los mensajes no fueran incongruentes...
- 3.- Haz de la ambigüedad e incongruencia del mensaje algo Indiscutible...
- 4.- Haz la indiscutibilidad de lo indiscutible también algo Indiscutible” (Argyris 1993:29)

4. Manipulación de las virtudes sociales: Reglas que fomentan aprendizajes en nombre de la compostura y seriedad que refuerzan posturas defensivas. Estas virtudes que suelen manipularse son: amabilidad, ayuda y apoyo, respeto por los demás, honestidad, determinación e integridad.

- Amabilidad, ayuda y apoyo: Percibida como elogio y alivio de las sensaciones de malestares con actitudes de preocupación y solidarizarse ciegamente con su razón para culpar a los otros.
- Respeto por los demás: Basado en el sometimiento, la autocensura y el silencio.
- Honestidad: Mantener la compostura y seriedad para decir la verdad sin expresar lo que se siente y se piensa.
- Determinación: Vencer al discutir sus posiciones. La vulnerabilidad de aceptar la

equivocación y disculparse es signo de debilidad.

- Integridad: Ser fiel a los principios, valores y creencias del sistema.

En ese sentido, la racionalidad técnica, asume un rol importante para el cambio y la innovación hacia resultados más efectivos. El contexto y la tarea, por ende, se convierten en los focos de atención de esta perspectiva. Los sistemas temporales se diseñan para la profesionalización. Se enfatiza en ellos la concientización y la implementación de los proyectos grupales para ejecutar la tarea impuesta. Se incentiva el desarrollo de talleres, las demostraciones de los proyectos de investigación en las ferias escolares, las relaciones de consultoría entre otras.

La toma de decisiones en las dinámicas grupales según Field (en San Fabián 1992:208) se circunscribirá de acuerdo a lo que la situación amerite. Es decir, un recetario de acciones que promueve un trabajo de grupo independiente con cierto nivel de colaboración para facilitar el logro de las metas establecidas:

“Si la aceptación de la decisión por los subordinados es crítica para la implementación efectiva y no es razonablemente probable que los subordinados pudieran aceptar una decisión autocrática, pero ellos comparten los fines organizacionales debe usarse la opción G2 (estilo de decisión total del grupo) o de lo contrario ha de usarse la opción C2 (Estilo de decisión Consultiva)”.

En la historia organizacional podemos identificar algunas teorías que promueven estos espacios de participación relativa en donde se informan de las actividades a ejecutar y se realizan convencimientos a través de la persuasión.

Se presentan algunos ejemplos a tomar en cuenta como: la Teoría X y la Teoría Y de Douglas Mc Gregor (1948), que aparece en la post guerra como reacción al impacto y secuela de la segunda guerra mundial. Busca una mayor apertura a la comunicación oral participativa, al igual que las terapias psicológicas. En ella, se aplica estrategias conductuales de estímulo–respuesta, reproducción y mantenimiento del control de las situaciones. Su finalidad posibilitar el entrenamiento, la aceptación, y el control de las medidas predeterminadas por la organización. Miles (1998:39), expresa en la opinión de un participante de post guerra que asistió a estos talleres de capacitación “If it makes me feel this way, I want to spend my life doing this”¹

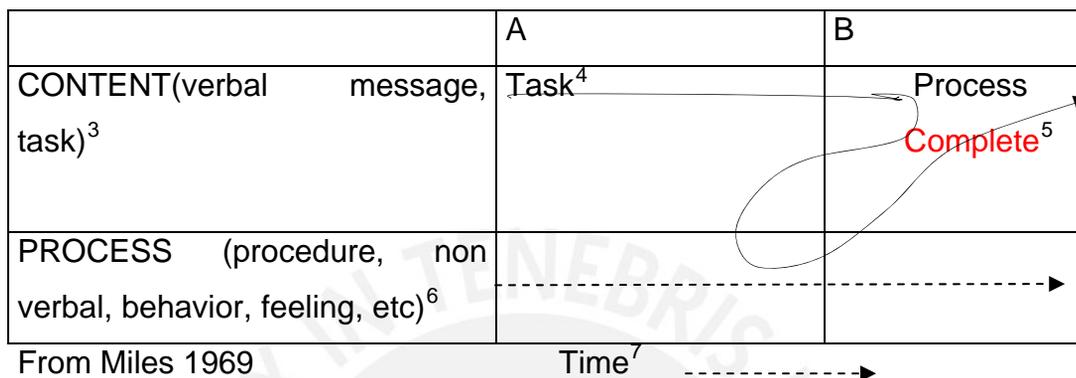
Los grupos T (1958), un proyecto para el entrenamiento de líderes en donde se desarrolla estímulos de reconocimiento al comportamiento del grupo. Las dinámicas tienden a la consolidación de experiencias sobre diversos métodos de enseñanza experimental. El entrenamiento en las capacitaciones, la asistencia técnica y la consultoría buscan el adiestramiento del desarrollo profesional en la reorientación de la práctica educativa.

El proceso de análisis se centra en la tarea vinculada al ambiente en tres direcciones. Por un lado la información sobre el contenido de la tarea, luego un análisis de los procesos, procedimientos; donde se

¹ Si este camino me produce sentir quiero gastar mi vida haciendo esto.

expresan los sentimientos y percepciones; que finalmente, influirán para adaptar las decisiones a los procesos que se suscitan.

CUADRO 5: PROCESS-ANALYTIC BEHAVIOR²



Si observamos el cuadro cinco, la columna A está conformada por las acciones o contenidos a realizar. La columna B por la “comprensión de los procesos”. Ambas columnas se encuentran influidas por las “instrucciones” y “los procesos internos”. La línea punteada representa el tiempo determinado para desarrollar acciones.

La dirección de la conducción, en ella, de los procesos se puede inducir que la flecha representa los efectos de estas acciones o contenidos. Si se mantiene rígida la tarea se ejecuta mecánicamente, prevaleciendo sólo la importancia a la información brindada.

Por el contrario si en el trayecto de desarrollo interviene presiones internas observamos una variable en la flecha causada por el entorno. Se

² Proceso analítico del comportamiento

³ CONTENIDO (Mensaje verbal, tarea)

⁴ Tarea

⁵ Comprensión de procesos

⁶ PROCESOS (Procedimientos, comportamientos no verbales, sentimientos etc.)

⁷ Tiempo

produce al principio un desnivel al intervenir factores de tensión en la bidireccionalidad de la centralización y descentralización de las acciones. Por ende, se recurre a la persuasión.

Al producirse convencimientos en las negociaciones conductuales se observa un crecimiento significativo en la efectividad de la tarea. En síntesis, el contexto influirá en la modificación o transformación de las medidas a tomar para alcanzar el éxito esperado.

En la década de los 60, surge la teoría del “Desarrollo Organizacional” cobra atención. Parte de una visión más participativa de los actores en el trabajo. Ello conduce efectiva y perdurablemente a la alta organización. Se basa también en la psicología conductual con el fin de observar el comportamiento humano en las organizaciones. Esto le posibilita organizar las funciones y responsabilidades de manera sistémica clarificando metas para la ejecución efectiva de los procesos y el logro de los resultados.

La escuela se dirige a innovar procedimientos en la orientación activa conductual con relación a los factores del medio ambiente lo que posibilita la adaptación al contexto aportando un mayor interés en el diagnóstico situacional. Se considera necesario moldear conductas para contextos determinados. Por ello, aplica tácticas de entrenamiento, consultoría, retroalimentación y actualización con una postura activa para la sensibilización y el logro de metas apropiadas para un cambio organizacional. La retroalimentación será fundamental para el éxito organizacional.

Tres elementos constituirán el soporte base: el diagnóstico, las reuniones de sensibilización y los procesos de análisis. El primero tendrá como fin la recolección de datos para el desarrollo de metas apropiadas, el

segundo permitirá la adaptación de las acciones sobre el desarrollo de un soporte estructural de base. Finalmente el proceso de análisis suscitará comportamientos basados en normas de convivencias y habilidades de colaboración grupal, determinados para mantener el control. Hasta nuestros días ha ido adecuando sus procesos organizativos a las “teorías de uso” que prevalecen en ella.

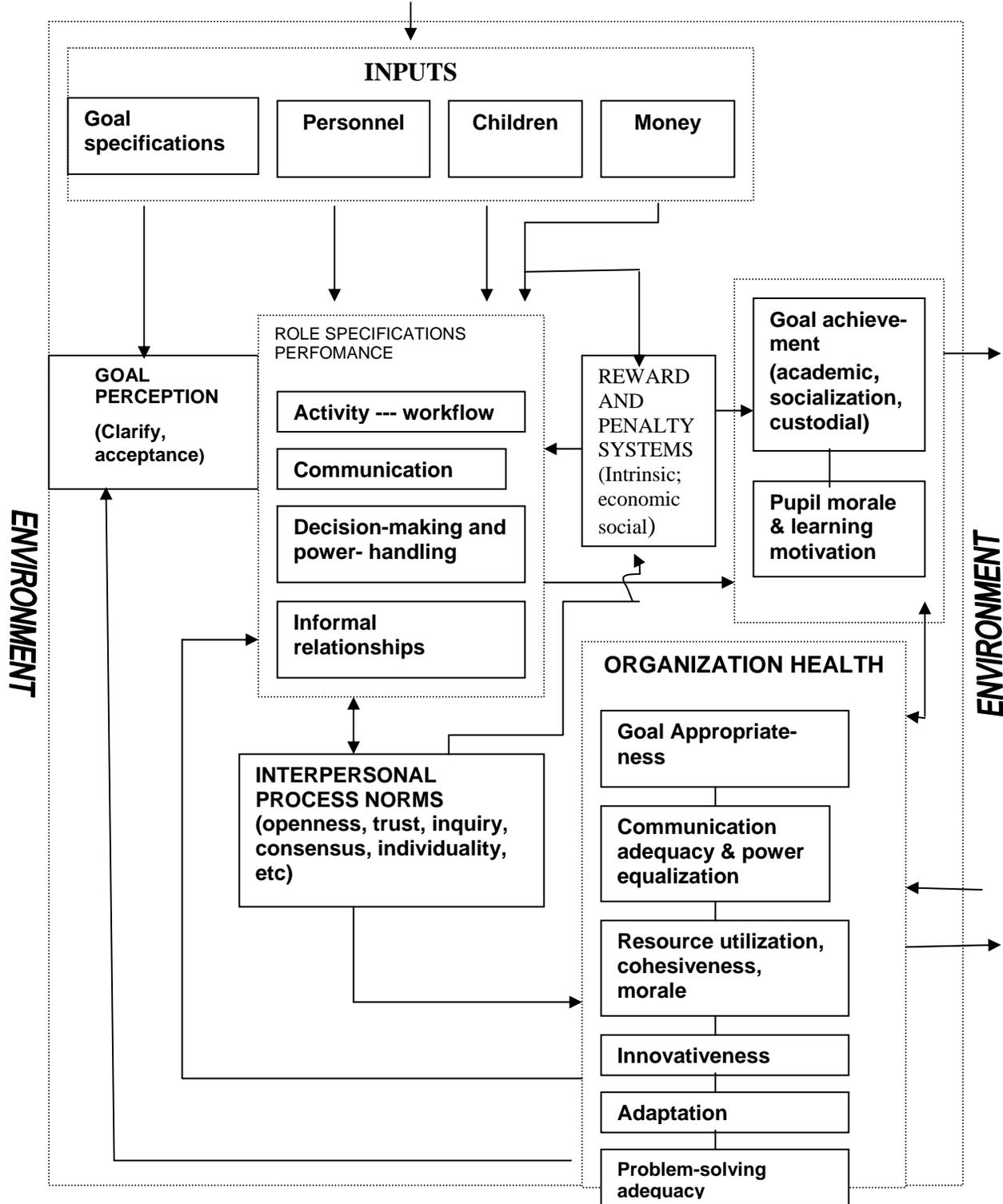
En el cuadro seis podemos observar que el ambiente es determinante, en la medida que afecta el desarrollo de la institución. Las presiones de la comunidad local, el clima nacional, los organismos gubernamentales, Ministerio, USE, Municipio; las organizaciones comerciales como las editoriales; las asociaciones profesionales, ongs entre otros; influyen en los elementos de entrada, proceso y salida que conforman la organización.

En el proceso de entrada, como se observa en ese cuadro, se destaca cuatro elementos: las metas específicas, el personal, los alumnos y los recursos económicos. Éstos se contactan en forma directa con los procesos internos afectando positiva o negativamente a los elementos de salida.

Los procesos que intervienen son: la claridad en la información para la aceptación de las metas, los perfiles de los actores establecidos por la escuela, las normas de relación interpersonal; y las recompensas y castigos para moldear conductas. El resultado eficaz de estos procesos permitirá el mejoramiento de las metas en las relaciones con el profesorado, el entorno y la formación integral del alumno.

CUADRO 6 ENVIRONMENT⁸

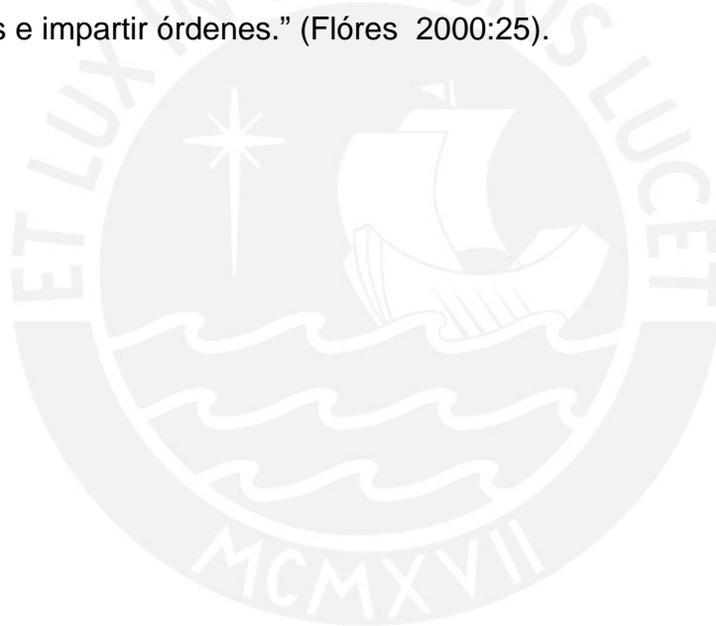
(Local community pressures, national climate, governmental agencies, commercial organizations, professional associations, etc.) From Miles, 1965.



⁸ Medio Ambiente: Presiones de comunidad local, clima nacional, agencia gubernamental, asociaciones comerciales y profesionales

En el cuadro siete, se detalla minuciosamente la importancia que le otorga esta teoría al diagnóstico situacional, que en sus inicios recoge la información colaborativa sobre hechos y sucesos en la plana jerárquica de la escuela; desarrolla talleres con el equipo o grupos y se elabora un pertinente análisis de los procesos sobre los factores que los afectan.

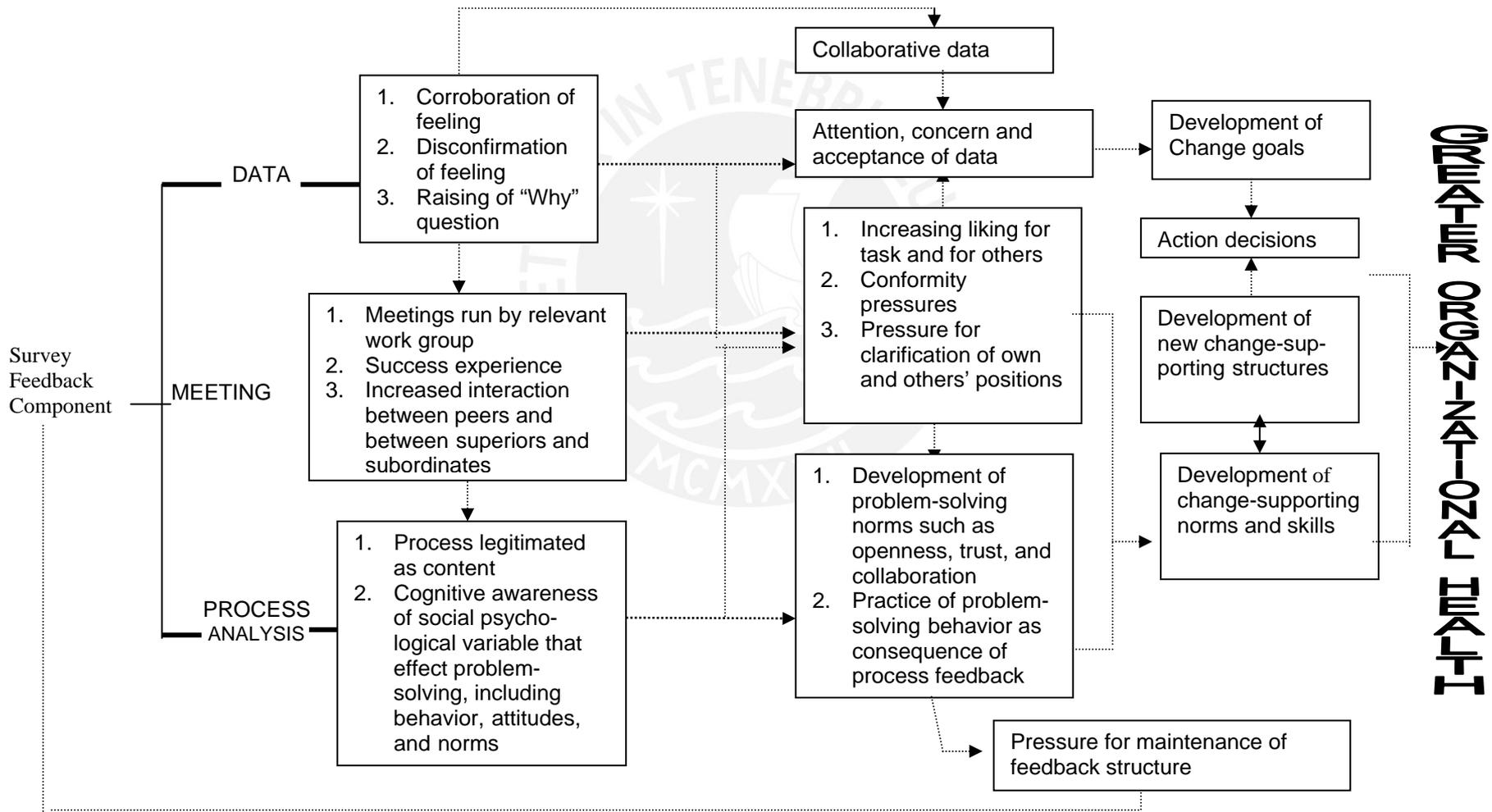
Finalmente se presenta un informe final que permitirá persuadir al equipo en lo que respecta a toma de decisiones sobre las acciones decisivas a ejecutar y un soporte estructural de normas y habilidades. “La labor del gerente consiste en controlar hasta el mínimo aspecto de la decisión, tomar decisiones e impartir órdenes.” (Flóres 2000:25).



ENVIORNMET

Así mismo, cumple un rol fundamental las acciones de diagnóstico para el éxito del desarrollo organizacional. En el cuadro n°5 Miles (1998) las representa de la siguiente manera:

CUADRO N° 7: REASONS FOR SUCCESS OF DATA FEEDBACK IN ORGANIZATIONS.
(Razones para el éxito del diagnóstico situacional en las organizaciones)



ORGANIZATIONAL HEALTH

En síntesis, las dinámicas grupales para la toma de decisiones institucionales en este enfoque se presentan como un proceso de elección determinante, donde los intereses de los grupos se supeditan al interés social de la clase dominante organizativa y la participación se convierte en el medio para la persuasión y adaptación.

4.2 Las dinámicas grupales de la disfuncionalidad:

Las dinámicas grupales propias de la disfuncionalidad son el resultado del acceso de los sectores populares a la vida política e institucional. La escuela representa para ellos el trampolín que les posibilita adquirir conocimiento y reconocimiento. Esto significa una reivindicación étnica, un progreso económico basado en la lucha de clases y el integrarse a la clase social dominante.

En el Perú, según la mitología andina, la escuela se convierte en el puente para defenderse con astucia de los abusos y engaños del dominador. Además, es el medio que les permite ascender a otro status, más reconocido y aceptado.

Es una manera de vencer al “misti” (explotador) con sus propias armas apropiándose de su conocimiento por medio del engaño sutil y la resistencia legalizada como únicos caminos de sobrevivir y convivir. “Esta vez se plantea la apropiación del saber del opresor, como una manera de progresar y la clave del éxito está en engañar a quien engaña, apropiándose del saber del otro.” Ansión 1992:154).

Esta forma de pensamiento es transmitida de generación en generación, con posiciones emergentes que cuestionan las políticas e ideologías educativas así como la legitimidad del sistema social existente. La reacción de disconformidad provoca inestabilidad, falta de continuidad en las propuestas, presiones y restricción de acciones. Según Miles (1998) se produce en las organizaciones un rompimiento con el mantenimiento de la clase social dominante por una mayor resistencia de los actores para asumir tareas y procesos impuestos de estímulo-respuesta.

Su estructura organizativa mantiene en lo formal una organización simple con funciones y responsabilidades sencillas. No prevalece ninguna coordinación más que otra. Según Mitzberg (1993:375) estas organizaciones se encuentran más proclives a politizarse. Los conflictos surgen por la competitividad mal entendida con el fin de obtener status y poder en las decisiones.

Por ello, la toma de decisiones se ve confrontada al imponerse determinadas formas de entendimiento de la realidad social, medio, para dominar los recursos organizativos. Los grupos que forman estas organizaciones se caracterizan por la diversidad de sus intereses. El compromiso se presenta en improvisaciones continuas y las soluciones aparecen superficial y eventualmente.

Según San Fabián (1992:213):

"Las decisiones son con frecuencia el resultado de combinar en un mismo recipiente una serie de problemas, soluciones y características de los

participantes, los cuales interactúan de modo variado e imprevisible de forma que las soluciones pueden aparecer de manera eventual".

Por esa razón, en estas organizaciones se manifiestan acciones defensivas ya presentes en el anterior enfoque con respecto a las interrelaciones de arriba-abajo y aquellas de abajo-arriba que se mantenían reprimidas y no manifestadas. Ellas, conllevan a malentendidos y a distorsiones.

Las dinámicas interactivas en la disfuncionalidad manifiestan en los miembros una serie de comportamientos que reflejan la lucha de clase mal entendida en la hegemonía del poder con actitudes incoherentes y percepciones equivocadas sobre la organización. Se agregará a las enunciadas anteriormente, (Argyris 1993), las siguientes:

1. Acuerdos superficiales: Se convocan reuniones para discutir acciones con los miembros de la organización de manera participativa. En la dinámica interactiva son muy pocos los que confrontan. Las reuniones acaban con una serie de buenas intenciones pero sin decisión alguna. Prevalece la idea de ganar por todos los medios, lo que limita los compromisos necesarios sobre acciones a realizar. "Los ejecutivos suelen salir de las reuniones con la idea de que se ha alcanzado un acuerdo y que se tomarán determinadas medidas. Semanas más tarde, descubren que los compromisos no se han llevado a cabo."

2. Estrategias discursivas de encubrimiento: Constituyen recursos utilizados para conseguir decisiones implícitas motivadas por intereses particulares. Podemos nombrar los siguientes: el ocultar la importancia real de un programa, soslayar proyectos ineficaces dentro de otros más productivos, provocar distracciones que aletargan, bloquean o anulan la ejecución de las acciones; aportar datos tarde, posponer resultados, prometer algo que es realmente imposible de refutar; y enfrentar a dos equipos entre sí.
3. Razonamientos defensivos: Se producen cuando las personas no se comportan razonablemente a causa de que los hechos suscitados no les son agradables. A menudo reaccionan con autodefensas que expresan su rechazo, dilación, indecisión, falta de toma de decisiones, ineficacia, sabotaje y retroceso en las acciones a ejecutar; aún cuando éstas sean para su propio beneficio. “ Los individuos son libres para actuar según su criterio y, sin embargo, optan por formas contrarias a sus propios intereses”
4. Culpar a otros o al sistema: Se basa en el encubrimiento y el soslayamiento para justificar errores sin afrontarlos con la verdad de la información investigada. “La gente suele actuar de forma encubierta y solapada, dudan si decir la verdad (o adornarla), e insisten en que nadie está realmente interesado en cambiar el método. Creen que el posicionarse es más importante que la investigación

fructífera si evita verdades comprometidas y amenazadoras o sentimientos de culpa y peligro”.

5. El autoengaño y malestar: Se deriva del razonamiento defensivo mantiene el distanciamiento y la obstinación inconsciente que no sólo protege sino que produce malestar por las incongruencias de sus acciones e imposibilitan el cambio de situaciones
6. La Incompetencia competente: Se dice de las acciones espontáneas consideradas como correctas y adecuadas para lograr la eficacia; producto de la habilidad mecánica del profesional que inconscientemente suele producir errores por ignorar el grado de las consecuencias contraproducentes de sus actuaciones “La causa obedece a acciones muy competentes que se realizaban de forma automática, espontánea y asumidas como tales”
7. Mitificación del equipo: Se acentúa la importancia del equipo tanto a la hora de trabajar como en la formación del mismo y en muchas ocasiones se convierte en mito por su ineficacia en el trabajo grupal.

En una búsqueda por el equilibrio se presentan aportes como la reingeniería de la educación basada en el estudio de la arquitectura social. Es decir, se pone mayor énfasis en buscar la congruencia entre la planificación y la acción educativa concediendo una mayor importancia a liderazgos más horizontales con los roles grupales. Se requiere de un soporte en la estructura social y pedagógica, ella, constituirá la cultura escolar.

Las nuevas posturas educativas, intentan confrontar estas situaciones con el fin de resolver los problemas locales y orientarlos hacia una revalorización del conocimiento. Este, por ende, se construye con esfuerzos comunes formando capacidades para la creación de una visión más horizontal: “Rather, the person, in a school, is working in a constructivist, sense making mode to bring coherence to a new idea/practice, during the process of recasting it and connecting it to the immediate working context⁹” (Miles 1998: 49).

En este ámbito pues, se requiere de espacios para que el personal docente pueda coordinar acciones de trabajo. En ellos se desarrollan acuerdos, reflexionan sobre la práctica educativa y la convivencia cotidiana con el fin de concertar políticas y acciones.

Philip Winstead (en Koth (1995:56) afirma que:”el proceso de planeamiento no es tanto para producir un plan escrito cuanto para estimular un proceso de pensar y dialogar. Este proceso da lugar al examen de alternativas y a la coordinación indispensable que facilitará la toma de decisiones”. Para Miles (1980:50)¹⁰ dicho diseño plasmará las metas, la filosofía y la visión de la organización desde la percepción de los actores que intervienen y que consolidan posturas complejas, divergentes y de poder:

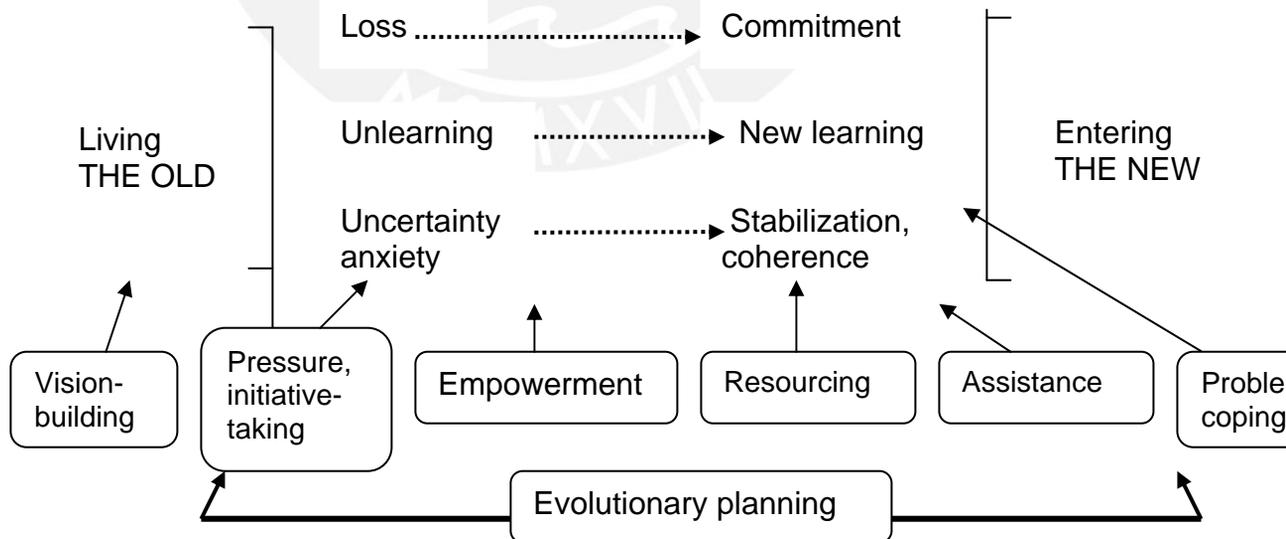
⁹ Mejor la persona en la escuela trabaja dentro del constructivismo tomando sentido modo de traer coherencia para una nueva idea/práctica durante el proceso de reelección y conexión del trabajo con el contexto inmediato.

¹⁰ Seleccionaré al compañero. Primero, la idea de difundir legitimidad por la planificación y la acción. Mayor prioridad de trabajar para el cambio de la escuela estuvo implícitamente asumido este cambio que podría ser planificado, vendido por los docentes y conducido por el principal, con un pequeño apoyo de la oficina central. Nosotros empezamos a ver la importancia central del empoderamiento en el rol horizontal de los grupos con la licencia a tomar control en el cambio del proceso y contenido durante la planificación y capacitación.

“I’ll single out a couple. First, the idea of expanded *legitimacy for planning and action* much prior work on school change had implicitly assumed that change would be planned, sold to teachers and managed, by the principal, with a little help from the central office. We began to see the central importance of an empowered cross- role group, with a license to take control of the change process and content during planning and implementation”.

En el cuadro ocho se puede percibir un desarrollo en la significatividad de la participación directa de los agentes educativos en las dinámicas grupales que empiezan a tomar conciencia de sus resistencias y en base a éstas desarrollan una serie de acciones educativas que posibiliten el compromiso, el entendimiento y la coherencia en sus actuaciones:

CUADRO 8
VARIABLES DEL TEMA LIDERANDO Y ADMINISTRANDO



M.B.Miles & R.van der Vegt. 1984
K.S. Louis & M.B. Miles. 1990

Se muestra, en este cuadro, una estructura que ofrece soporte cultural a la escuela. Se parte de una visión que representa su identidad. Por ello, considera necesario propiciar espacios para un efectivo trabajo de equipo que paulatinamente irá construyendo espacios de aprendizaje que propicien la responsabilidad social para resolver situaciones problemáticas.

La gestión enfrentará los problemas como parte de una cotidianidad familiar estructuralmente orientados a resolverlos en profundidad, flexibilidad, aproximación y apoyo a los equipos de trabajo a través de talleres que posibiliten su desarrollo y durabilidad.

Tres son los elementos requeridos: Primero, claridad de la visión común como proceso que permite el mejoramiento continuo; luego compartir el anhelo de cambio y finalmente mejorar aquellos recursos que amenazan el buen funcionamiento organizacional como los relacionados al tiempo, contenidos educacionales, asistencia técnica y la influencia e impacto en la comunidad.

El proceso de transición estará dirigido a desarrollar acciones de empoderamiento, recursos y asistencia para producir coherentemente la visión construida.

4.3 Las dinámicas grupales en los procesos democráticas:

La preocupación fundamental en las dinámicas grupales es el ínter aprendizaje en el aprendizaje bidireccional e institucional de la “teoría en uso” que suscitarán habilidades de desempeño.

Su dinámica organizacional se basa en estructuras horizontales en donde se presenta coordinaciones centralizadas para la delegación de responsabilidades y el aprendizaje bidireccional e institucional de habilidades con teorías de uso y de acción de entendimiento productivo en la concertación y descentralizadas en la responsabilidad social.

Busca reducir la incompetencia competente y las rutinas defensivas. Para Argyris (1993:107-108) se consigue a través de las siguientes acciones:

1. Proporcionar a la organización la capacidad de aprendizaje diseñando un mapa de acción que refleje como la organización se enfrenta a tales problemas. Tomará en cuenta indicadores como por ejemplo: condiciones vigentes de gobierno, la identificación de sus teorías en uso, consecuencias y procesos de reacción a las que conlleva.
2. Apoyar a los miembros a diagnosticar en forma individual su contribución en la ejecución y desarrollo eficaz del programa. Conseguir que los individuos desarrollen un mapa de sus “teorías en uso” personales cuando se enfrentan a situaciones embarazosas con el fin de

reducir su incompetencia competente y la influencia de otros factores de defensa organizativa.

3. Reeducar a los participantes para practicar la teoría en uso que les permita resolver los problemas organizativos superando los temores y preocupaciones iniciales. “En tanto que aprecien la oportunidad de aprender como una cuestión positiva, el futuro está asegurado” (prognosis).” (Argyris: 1993:108).
4. Repetir la experiencia de aprendizaje para resolver nuevos problemas que pudieran surgir.

En la dinámica interactiva de buscar razonamientos productivos, el crecimiento de la escuela llegará a transformarse en espacios de comunicación abierta basados en la confianza y la claridad que suscitan decisiones constructivas y de colaboración para clarificar acciones en la solución de situaciones problemáticas; y contribuir con compromisos sólidos el mejoramiento de la calidad.

El gestor en este aspecto combina el rol educativo con el de coordinación. Su autoridad es conferida por su capacidad personal como concertadora de coaliciones al permitir desarrollar estos hitos de convivencia manifestados en la responsabilidad social.

Los docentes se transforman en facilitadores competentes con estilos que posibiliten relaciones interpersonales empáticas y de mutuo aprendizaje. Se construye un soporte de continua actualización en la experiencia pedagógica y por ende, en la organización. Los agentes de cambio se dirigirán a promover iniciativas de colaboración y negociación con el fin de entender las acciones a ejecutar.

Los valores sociales, por ende, conllevarán a la transformación de las rutinas de defensa organizativa a una teoría en acción de razonamiento productivo donde las mismas virtudes trascienden de la manipulación al crecimiento, a la reflexión y al aprendizaje. Argyris (1993:120) describe las siguientes interpretaciones en los comportamientos:

- Ayuda y apoyo: Aumentar la capacidad de los demás para hacer frente a sus propias ideas, abrir sus mentes y reconocer sus asunciones, prejuicios y temores ocultos actuando ante ellos de igual manera.
- Respeto hacia los demás: Atribuir a los demás una gran capacidad de autorreflexión y auto evaluación pero sin llegar a tal punto que pierdan su eficacia y el sentido de su propia responsabilidad y elección. No dejar de comprobar la validez de dicha atribución”
- Fortaleza: Defender su actitud y acompañarla con autorreflexión y evaluación. El hecho de sentirse vulnerable y de fomentar, a la vez, una

evaluación de dicha actitud es un signo de fortaleza.

- Honradez: Animarse a uno mismo y a los demás a decir lo que no saben y no se atreven a contar. Minimizar lo que de otra manera sería objeto de distorsiones y encubrimiento de dicha distorsión.
- Integridad: Defender los principios, valores y creencias propios de forma tal que se fomente una evaluación de éstos y anime a los demás a hacer lo mismo.

La efectividad de estas actuaciones se circunscribirá a teorías de acción basadas en la información validada y contrastada, la elección sopesada en el análisis, la disminución de las defensas organizativas; y la responsabilidad para controlar la realización de la acción con el fin de detectar los errores que puedan surgir para corregirlos. La contrastación con los hechos es elemental para disminuir comportamientos manipulables; e incrementar el razonamiento productivo concertando coaliciones entre los equipos de vanguardia y los más conservadores.

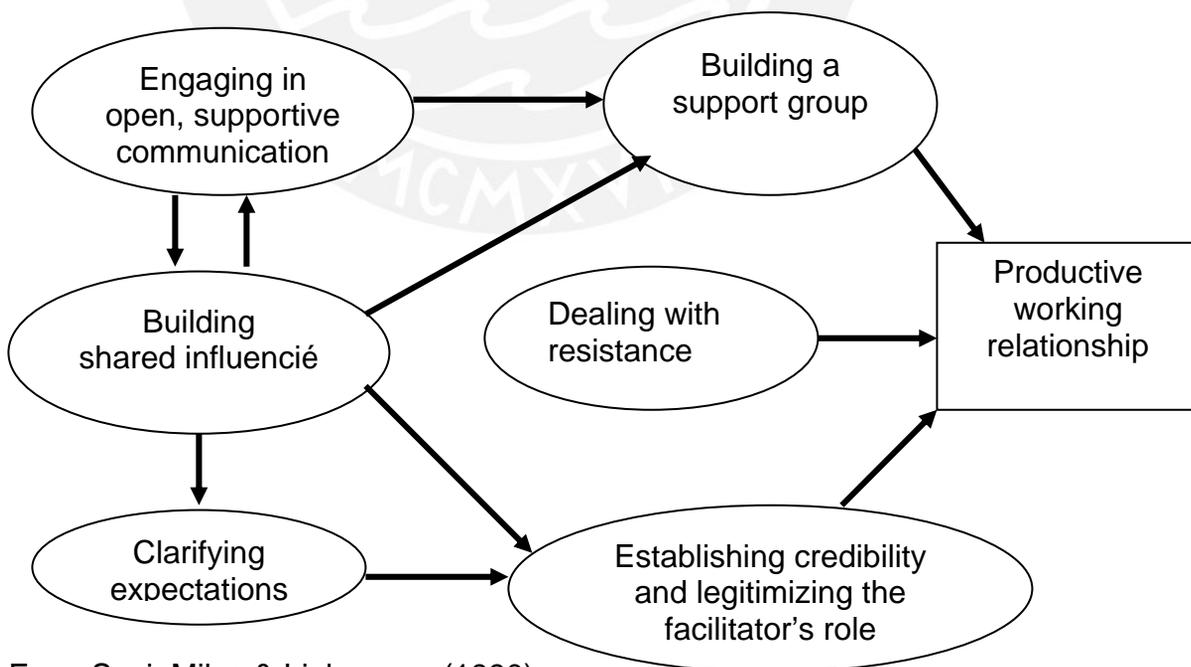
Es decir, cuando se planifica en colaboración y coherencia el contexto institucional podemos vislumbrar donde nos encontramos, analizar imprevistos, reflexionar constructivamente sobre nuestras percepciones con relación hacia dónde queremos dirigirnos: “Los actores al tiempo que toman decisiones, reflexionan para ser conscientes de sus pensamientos y sentimientos (...) También combinan la toma de

iniciativas con la actitud abierta a la confrontación constructiva de puntos de vista, juicios o afirmaciones.” (Argyris 1993:119)

En el cuadro nueve se observa que la comunicación y la participación de los agentes de cambio permitirá construir un soporte grupal consistente basado en la concertación de coaliciones y el establecimiento de roles para desarrollar acciones de entendimiento productivo, adecuado y empático.

La visión participativa, la asistencia, y el apoyo continuo de la implementación constituirán los pilares en la formación de habilidades de competencia en el funcionamiento interno de la organización con relación a la política organizacional desarrollada en equipo.

**CUADRO 9
VARIABLES CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN Y ENTENDIMIENTO DE LAS ACCIONES**



From Saxi, Miles & Lieberman (1990)

En síntesis, en la democracia el individuo es un ser activo que construye con otros el aprendizaje mutuo eligiendo diversos caminos que le permitirán realizar asociaciones y descubrir nuevos procesos de mejoramiento.

Allew y Glikman (1998: 506) describe esta relación de interacción como:

“High performance on the part of both students and teachers is found in school that use their organizational structures of shared governance, site-based decision making, and action research to infuse democracy throughout their normal, routine activities – including staffing, scheduling, curriculum, student placement, assessment, discipline, staff development, and involvement with parents and community”¹¹

En el cuadro diez se sintetizan el proceso de cambio de la dinámica grupal en los diversos contextos sociales detallando sus características esenciales para poder entender con más precisión cada posición en su funcionamiento burocrático y en el grado de participación de sus miembros.

¹¹ Alto desarrollo de estudiantes y profesores, ambos encontrados en la escuela que utiliza aquella

estructura organizacional de gobierno participativo basado en la toma de decisiones, y la investigación-acción para infundir completamente aquello normal de la democracia, en las actividades de rutina – incluyendo personal, programas, currículum, ubicación de los estudiantes, presupuesto, disciplina, capacitaciones implicando a los padres de familia y la comunidad.

CUADRO 10
CUADRO COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LAS DINÁMICAS GRUPALES EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.

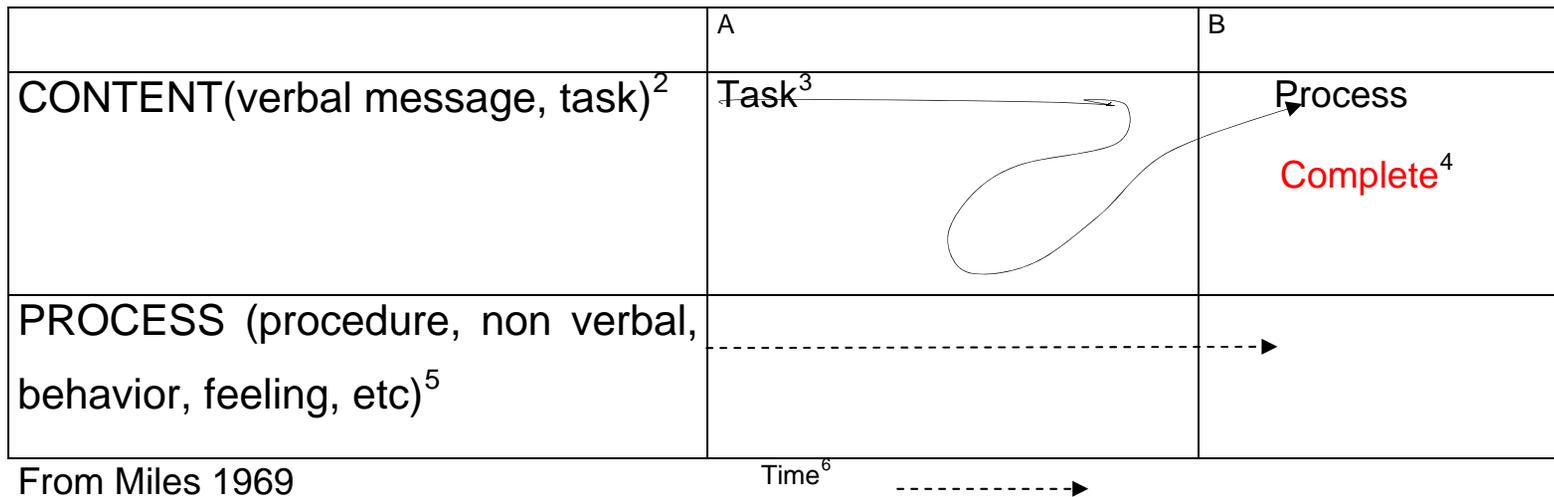
LAS DINÁMICAS GRUPALES EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL			
COMPONENTES:	BUROCRACIA REPRODUCTIVA	BUROCRACIA DE LA RESISTENCIA	
	Procesos Jerárquicos	Disfuncionalidad	Procesos Democráticos
Estructuras	Fuertemente verticales y centralizadas donde predomina la racionalidad técnica impersonal para el cumplimiento de la tarea y la adaptación al contexto	Organización simple con funciones y responsabilidades sencillas. No prevalece ninguna coordinación más que otra.	Estructuras horizontales con coordinaciones centralizadas para la delegación de responsabilidades y el aprendizaje bidireccional e institucional de habilidades concertadas en el entendimiento productivo y coordinaciones descentralizadas en la responsabilidad social
Comunicaciones Formales con la autoridad en la convivencia organizativa	Toma de decisiones predeterminadas por la autoridad autoritaria o persuasiva. Se sensibiliza a través de talleres, demostraciones de proyectos en ferias escolares y relaciones de consultoría. Se toma como referencia el contexto educativo a través del diagnóstico institucional.	Los conflictos surgen por la competitividad mal entendida con el fin de obtener status y poder en las decisiones. Se caracterizan por la diversidad de sus intereses. El compromiso se presenta en improvisaciones continuas y las soluciones aparecen superficial y eventualmente.	Espacios de comunicación abierta basados en la confianza, la claridad y la disminución de las defensas organizativas. Razonamiento productivo Colaboración para clarificar acciones en la solución de situaciones problemáticas.

LAS DINÁMICAS GRUPALES EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.

COMPONENTES:	BUROCRACIA REPRODUCTIVA	BUROCRACIA DE LA RESISTENCIA	
	Procesos Jerárquicos Administrativas	Disfuncionalidad	Procesos Democráticos
Hitos de convivencia	Normas predeterminadas que suscitan la obediencia y sumisión al sistema. Acciones defensivas de arriba-abajo. Participación para suscitar convencimientos a través de la persuasión. Se producen algunas adaptaciones.	Se manifiestan con mayor evidencia las acciones defensivas en todos los agentes educativos con comportamientos incoherentes y percepciones que conllevan a malentendidos y distorsiones.	Teoría de uso y de acción. Información validada y confrontada. Manifestación de la responsabilidad social
Trabajo en equipo	El grupo recibe instrucciones para un trabajo individualizado el cual se presenta a un coordinador quien recoge la información. Se logra la eficacia (Trabajo de grupo)	Mistificación del equipo.	Trabajo en equipo donde se comparte y cada miembro del equipo asume su responsabilidad social
Dinámicas grupales	Los sistemas temporales, la teoría x y la teoría y, los grupos T y el desarrollo organizacional.	Reingeniería de la educación basada en la arquitectura social en la reforma local. Proceso de transición	Construcción y entendimiento de las acciones.

GRUPOS T

CUADRO 5: PROCESS-ANALYTIC BEHAVIOR¹



¹ Proceso analítico del comportamiento

² CONTENIDO (Mensaje verbal, tarea)

³ Tarea

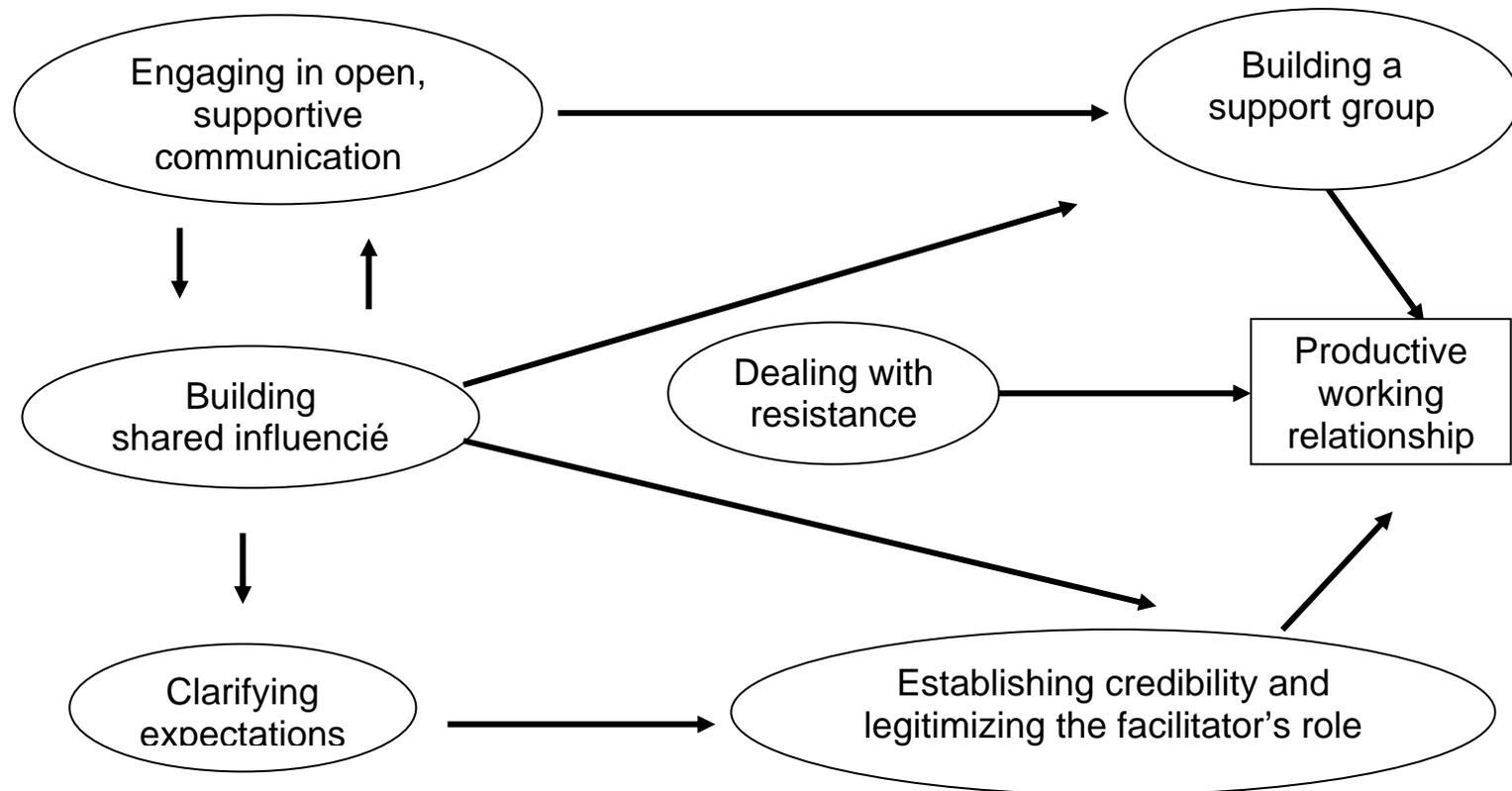
⁴ Comprensión de procesos

⁵ PROCESOS (Procedimientos, comportamientos no verbales, sentimientos etc.)

⁶ Tiempo

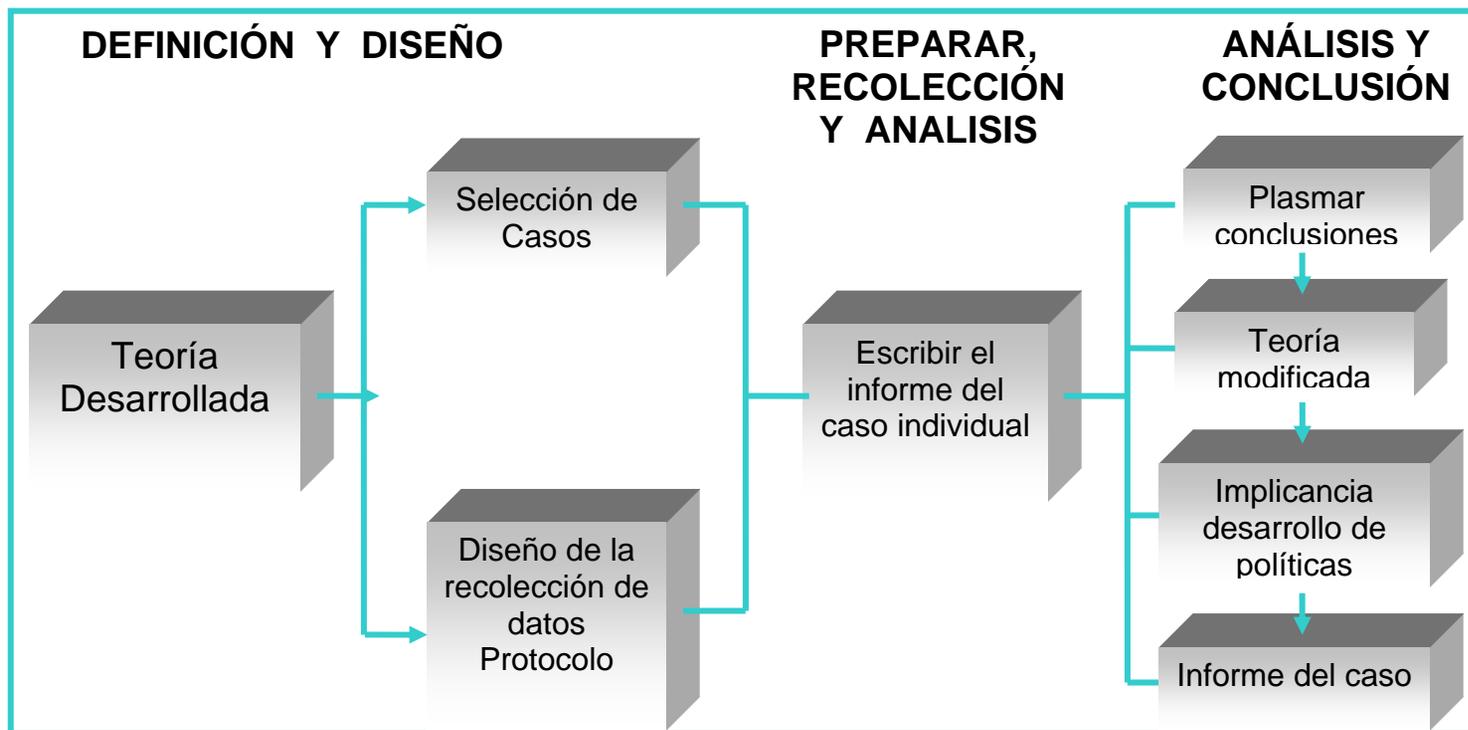
CUADRO 9

VARIABLES CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN Y ENTENDIMIENTO DE LAS ACCIONES



From Saxi, Miles & Lieberman (1990)

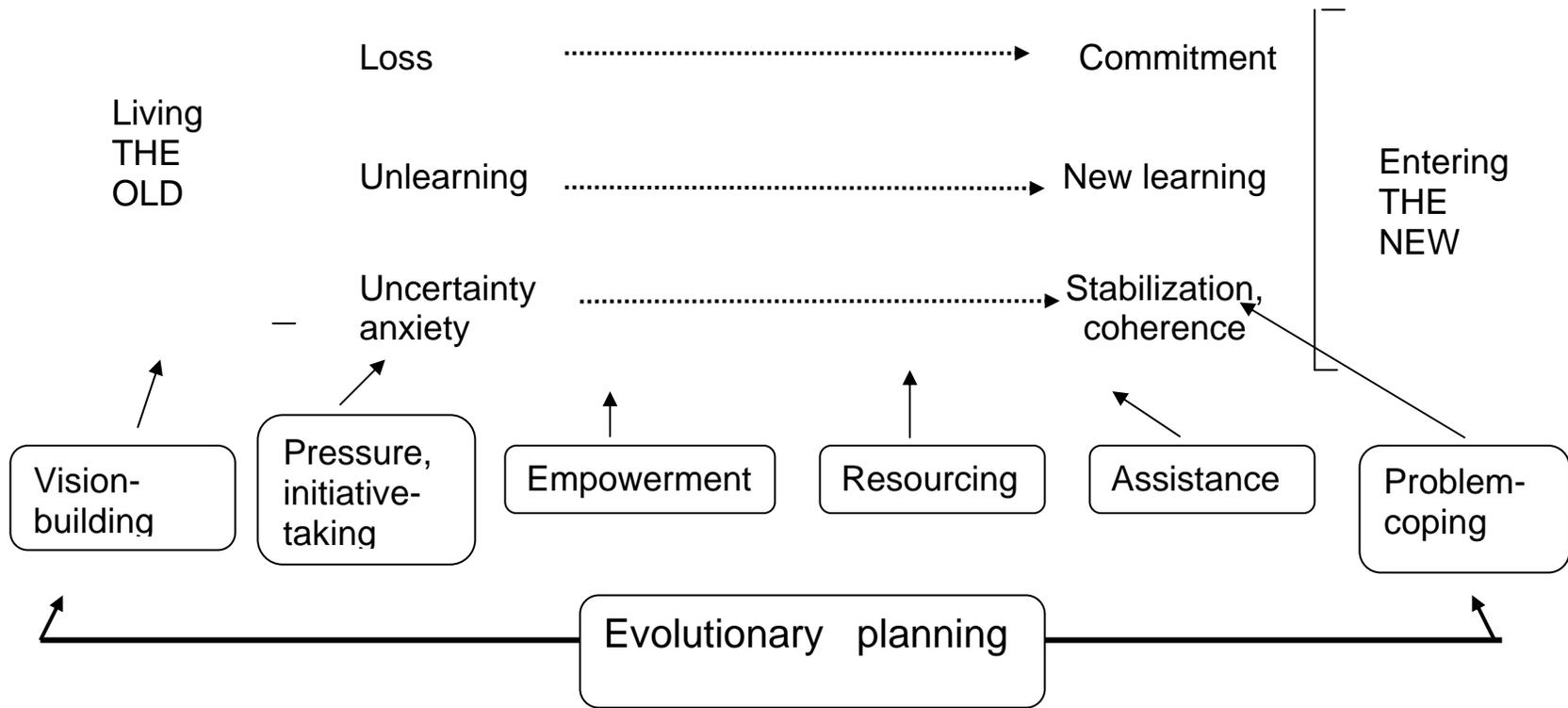
CUADRO 15 MÉTODO DEL CASO DE ESTUDIO



Cuadro N° 15: COSMOS Corporation

CUADRO 8
VARIABLES DEL TEMA LIDERANDO Y ADMINISTRANDO

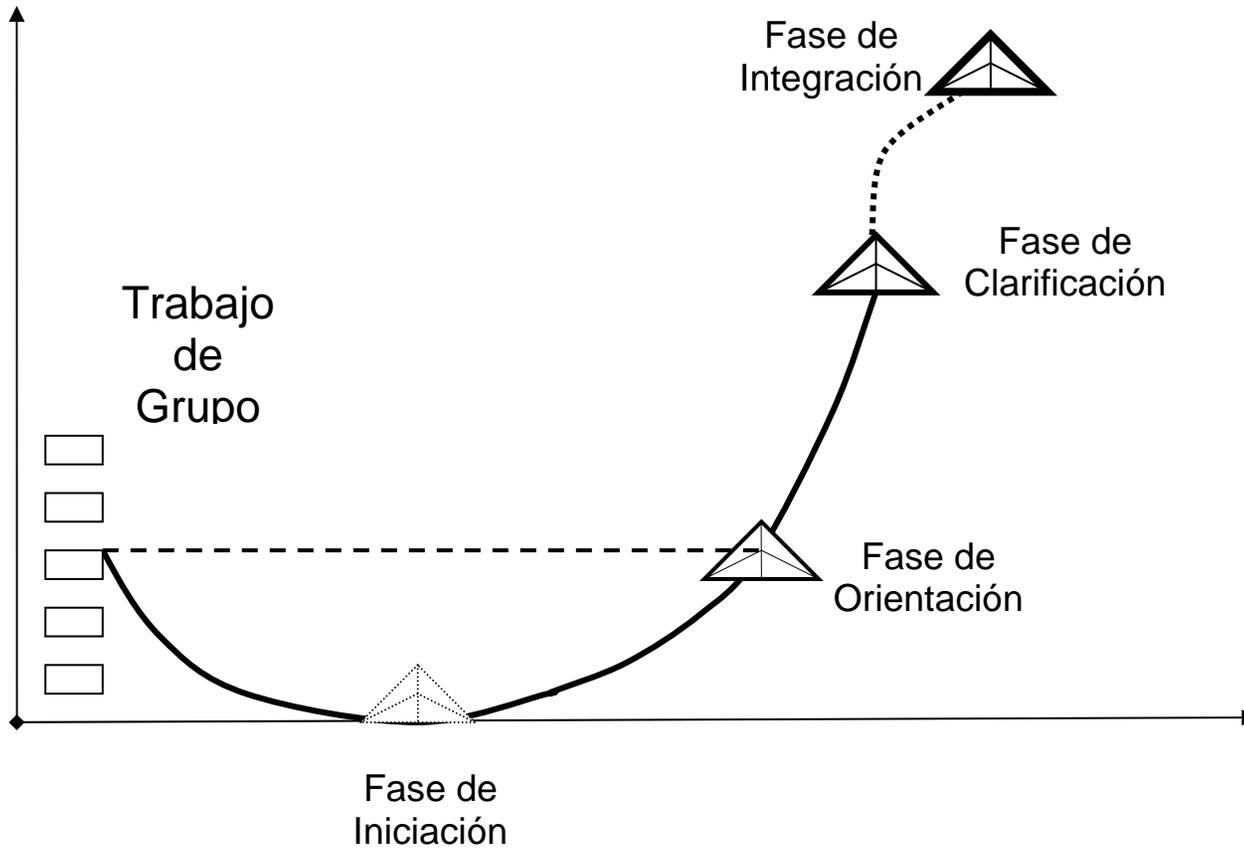




M.B.Miles & R.van der Vegt. 1984

K.S. Louis & M.B. Miles. 1990

CUADRO 4
CURVA REPRESENTATIVA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA
FORMACIÓN DEL EQUIPO



MARCO OPERATIVO.



CAPÍTULO 5

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

La presente investigación se ha ido construyendo en la formulación del problema, los objetivos y el marco teórico referencial. El análisis de este estudio intenta ser lo más coherente posible, por ello, ha recogido la información necesaria con el fin de estructurar un marco teórico sobre la base referencial del trabajo de campo.

5.1 Especificación del problema de investigación:

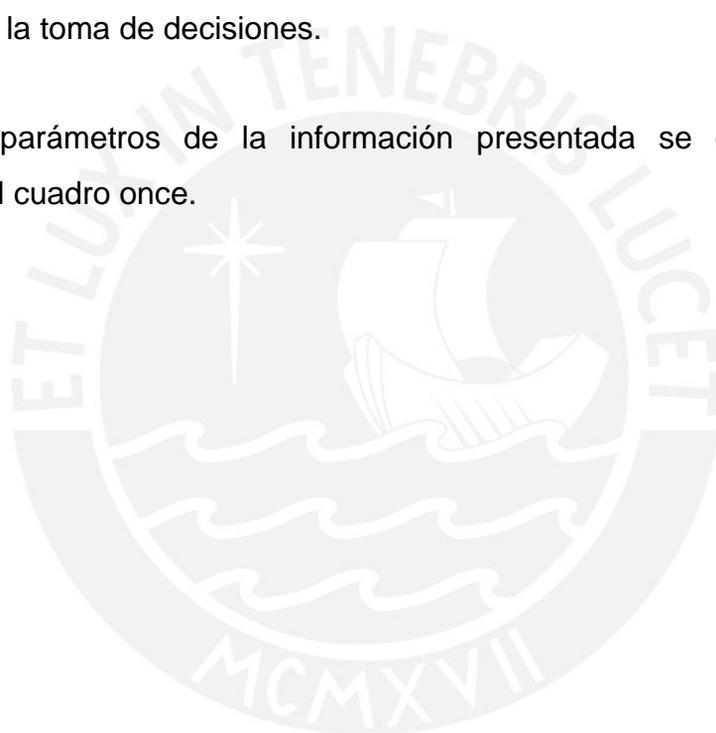
¿Cómo se organizan internamente los miembros del Centro Educativo Estatal “San Martín de Porres Velásquez N° “019” para la toma de decisiones institucionales?

El referente teórico para responder esta pregunta se enmarca en los enfoques de la gestión en tres dimensiones: las bases técnicas organizacionales, las relaciones formales con la autoridad en los procesos de convivencia comunicativa y la madurez de los equipos de trabajo. El mismo facilita la comprensión del contexto en que se presenta la dinámica de los grupos.

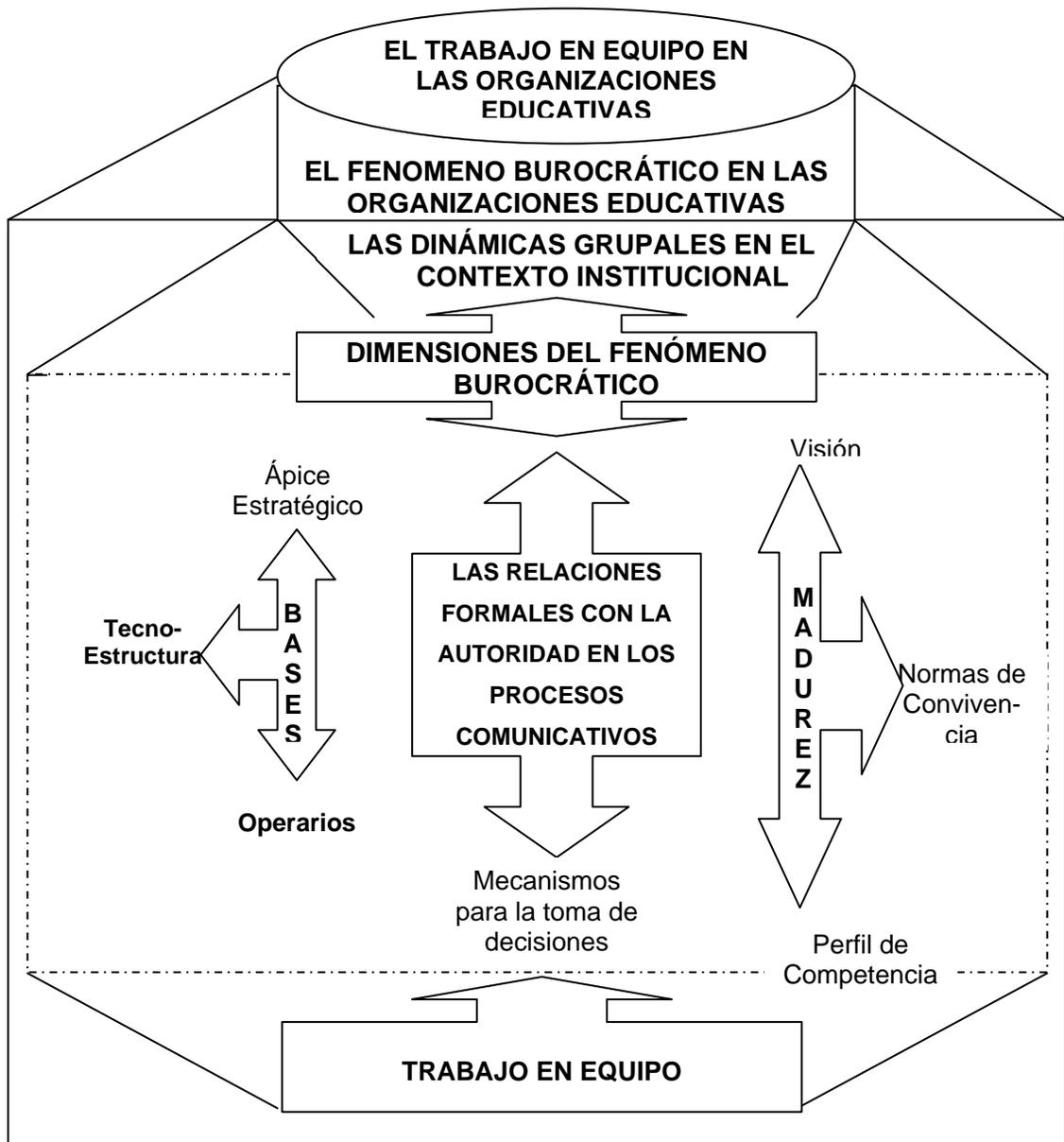
La variable vinculada a la madurez del equipo toma en cuenta la caracterización del equipo en el perfil de competencias profesionales. Éste toma dos indicadores fundamentales para determinar las habilidades interpersonales del equipo: las teorías de acción y de uso; y las habilidades técnicas funcionales del equipo en el contexto sociolaboral.

Cada uno de los aspectos analizados se interrelacionan entre sí perfilando la descripción del funcionamiento interno de los equipos de trabajo en la toma de decisiones.

Los parámetros de la información presentada se organizan de acuerdo al cuadro once.



CUADRO 11
PARÁMETROS DE LA INVESTIGACIÓN



Preguntas de la investigación:

- ¿Cuál es la visión de gestión de esta escuela?
Vinculación con el Problema: Interacción grupal de las decisiones.
- ¿Cómo se vincula el trabajo del equipo en la toma de decisiones?
Vinculación con el Problema: Interacción grupal.
- ¿Qué cualidades son indispensables para lograr el trabajo en equipo?
Vinculación con el Problema: Interacción grupal en las decisiones.

5.1.2 Propósitos:

1. Desarrollar una mejor comprensión de las dinámicas de interacción de los equipos de trabajo en la toma de decisiones describiendo las características que se presentan en el funcionamiento del Centro Educativo 0019.
2. Reflexionar sobre algunos lineamientos para un entendimiento productivo que mejoren la calidad de los equipos de trabajo conformados por los docentes del Centro Educativo 0019 “San Martín de Porres Velásquez” para la toma de decisiones.

5.1.3 Definición constitutiva (DC) y operacional (DO) de las categorías analíticas:

El marco operativo se centra en el staff de profesores como objeto de investigación en tres componentes: la visión, las relaciones de comunicación y la madurez del equipo. Por esa razón forman parte del problema que constituirá el móvil de todo el marco operativo: el trabajo en equipo para la toma de decisiones.

El cuadro doce muestra la matriz de variables, indicadores e instrumentos aplicados en el centro educativo, objeto de estudio, con el fin de desarrollar un hilo conductual con el análisis temático en la recolección de datos:



CUADRO 12
MATRIZ DE VARIABLES; INDICADORES E INSTRUMENTOS APLICADOS EN EL CENTRO EDUCATIVO 0019
“SAN MARTÍN DE PORRES VELASQUEZ”

OBJETIVO	VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTO	SUJETOS	FECHA
□ Describir las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción.	a. Fenómeno burocrático	□ Visión de los procesos de gestión □ Dinámicas grupales	• Entrevista	▪ Directora Docentes	Noviembre Abril 2002- 2003
	b. Dimensiones del fenómeno Burocrático	• Bases técnicas organizacionales. Relaciones formales: • Procesos comunicativos • Mecanismos comunicativos.	• Documentos • Entrevista.	• PEI • Archivos • Directora Docentes	Noviembre 2001-2003

OBJETIVO	VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTO	SUJETOS	FECHA
<p>□ Describir las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción.</p>	<p>b. Dimensiones del fenómeno Burocrático</p>	<p>c. Madurez del equipo de trabajo: Perfil de Competencias</p>	<p>□ Cuestionario □ Entrevista</p>	<p>▪ Directora Docentes</p>	<p>Noviembre 2001-2003</p>

El Trabajo en Equipo:

Estrategia participativa que articula diferentes actividades laborales con el fin de asumir responsabilidades éticas en un ambiente favorable. Debe entenderse por responsabilidad ética al comportamiento de virtudes sociales incentivado por el razonamiento productivo que busca la disminución de los modelos defensivos. Por ello, requiere de la interdependencia para compartir una visión, desarrollar teorías de acción y de uso; y asumir una misión de trabajo en colaboración y compromiso:

“Es preciso considerar que los equipos están integrados por individualidades con sus propias características. Esto es, debe reconocerse que no todos los miembros tienen las mismas competencias, niveles de compromiso, intereses, proyección, etc. Por lo tanto debe esperarse de los diferentes miembros aportes distintos. Un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos estudiantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales.” (IPE 2000: 6)

El perfil de competencias del equipo de trabajo se establece en dos indicadores fundamentales: las habilidades de interrelación (teorías de uso y de acción); y las habilidades técnicas funcionales. Ambas se consolidan en actuaciones que reflejan la madurez profesional del equipo.

- Habilidades de interrelación (teorías de uso y de acción):

DC: Conjunto de actitudes y comportamientos basados en criterios personales y compartidos por los miembros de un equipo. En el contexto organizativo las podemos definir como “normas que se utilizan para crear y

poner en práctica las acciones de la vida diaria” (Argyris 1993: 139). Pueden ser defensivas o de entendimiento productivo.

DO: Los valores organizacionales han sido identificados a través de la entrevista y cuestionarios aplicados al grupo de docentes. A partir de la recogida de datos se estructuró una matriz para el análisis reflexivo en donde los profesores identificaron sus habilidades de interrelación (teorías de uso y de acción) presentadas en la interacción de las actividades.

- Habilidades técnicas-funcionales:

DC: Desempeño profesional relacionado a la productividad y compromiso en las actividades a ejecutar para el logro de objetivos en coherencia a las teorías de acción y de uso.

DO: Las habilidades técnicas-funcionales se pudieron identificar en el cuestionario aplicado. Posteriormente, se diseñó una matriz de análisis reflexivo donde los docentes seleccionaron las características más similares a su actuación como equipo.

Toma de Decisiones:

Cultura de la organización que implica una forma común de percibir, entender y vivir la pluralidad de la gestión educativa con niveles de participación de la comunidad para lograr consensos, compromisos, y aspiraciones de éxito. Se basa esencialmente en el razonamiento reflexivo.

Según Sánchez (2003) cuando se procede a resolver un problema. El primer paso a seguir es enfrentarse a un reto intelectual exigente, riguroso y exhaustivo de análisis con el fin de establecer criterios de selección; y encontrar alternativas de solución descritas en la planificación.

El segundo paso se desarrollará al ejecutar el plan de acción y finalmente se reflejará en la valoración personal sentimientos de crecimiento y desarrollo, los cuales, se generarán por el esfuerzo realizado. “Dicho de

otra forma, que la acción (o decisión) de cualquier persona debe de estar fundamentada en un trabajo pensante previo, dejando los sentimientos (emociones) como un derivado de la acción realizada.” Ello implica tomar en cuenta la percepción que se tiene de determinada situación.

- El razonamiento reflexivo:

DC: Permitirá percibir los mensajes con claridad, elegir con la sabiduría de la investigación-acción la opción más acertada. Una decisión requiere pensar sobre la base de referencia de la información válida; análisis riguroso que identifica el problema, genera alternativas y consecuencias; y establece el plan de acción pertinente para el logro de sus fines.

DO: La participación de los docentes en la toma de decisiones se identificó a través de la triangulación de la entrevista, los cuestionarios y la observación directa en el proceso de planificación del proyecto educativo institucional.

Este conocimiento productivo requiere de tres condiciones emocionales:

- El conocimiento de uno mismo y de su realidad:

Vinculada a la capacidad de análisis reflexivo de los comportamientos para tomar decisiones coherentes a través de la comunicación y las relaciones con la autoridad.

- Una auto evaluación precisa:

Descubrir en la reflexión la capacidad de aprender de la experiencia por ende la necesidad de elaborar y plantear acciones de interacción y trabajo conjunto para propiciar el consenso y la concertación de coaliciones en la planificación en las reuniones de formación e información.

- La confiabilidad en uno mismo y en el equipo de trabajo:
Capacidad de responsabilidad ética que permite la integración y el compromiso para lograr el éxito esperado.

5.2 Delimitación del universo:

Los criterios para elegir el Centro Educativo Estatal “019” “San Martín de Porres Velásquez” conformado por la directora y seis docentes del Nivel Primario. fueron:

- a) Tipo de Centro Educativo: Estatal.
- b) Ubicación: Centro Educativo Sub. Urbano del Distrito de la Victoria. (Lima).
- c) Entorno Social: Precario.
- d) Tamaño de población docente: pequeño.
- e) Posibilidad de acceso para desarrollar la investigación: se contó con el apoyo incondicional de la directora y los docentes.
- f) Tiempo disponible para desarrollar la investigación con la participación de los docentes y directora.

Si bien en el distrito de la Victoria como observemos en el cuadro trece algunos centros educativos cumplen con los primeros cuatro criterios anteriormente señalados la elección del centro no fue al azar sino intencional.

Los criterios principales para elegir al Centro Educativo 0019 “San Martín de Porres Velásquez” se produjo porque los siete docentes y directora de la escuela se mostraron dispuestos a ayudar en el trabajo de investigación como una manera de auto-reflexionar sobre sus propios roles como miembros integrantes del equipo docente por un lado y el suponer que la institución hace partícipe al equipo de trabajo en las tomas de decisiones de un modo interesante por el otro.

Esto último, tiene por referencia el haber trabajado de 1998 a 1999 como docente destacada en este centro educativo donde tuve la oportunidad de coordinar y dirigir la elaboración del proyecto educativo institucional con la participación del personal de ambos turnos.

Aunque no eran en su totalidad los mismos profesores que permanecían en el Centro Educativo, los nuevos mostraron una actitud abierta y de apoyo a la investigación lo que permitió acceder a la institución y disponer de tiempo para desarrollar el trabajo de campo.

CUADRO 13
CENTROS EDUCATIVOS DE POBLACIÓN DOCENTE PEQUEÑA EN LA MODALIDAD INICIAL –PRIMARIA DEL DISTRITO DE LA VICTORIA - LIMA

Nombre del Centro Educativo	Nivel	Turno	Número		
			doc.	aux	adm
0019 San Martín de Porres Velásquez	Jardín	<u>Continuo mañana-tarde</u>	1	0	0
0019 San Martín de Porres Velásquez	Primaria de Menores	<u>Continuo mañana-tarde</u>	7	0	2
0055 Las Carmelitas	Jardín	Continuo mañana	4	0	0
0055 Las Carmelitas	Primaria de Menores	Continuo mañana	8	2	3
0104 Virgen de la Puerta	Jardín	Continuo mañana-tarde	13	5	4
0109 San José	Jardín	Continuo mañana	3	0	0
1116 Hermasia Pager	Jardín	Continuo mañana tarde	9	5	2
1117 Andrés Avelino Aramburu	Primaria de Menores	Continuo mañana	13	0	4
1121 Manuel Villarán y Barrena	Primaria de Menores	Continuo mañana-tarde	13	0	5
0122 El Eden	Jardín	Continuo mañana tarde	9	3	3
0123 Paul Harris (fusionado 2003)	Jardín	Continuo mañana-tarde	5	2	1

FUENTE: PADRÓN DE CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS 2002 MINISTERIO DE EDUCACIÓN UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS N° 03. ÁREA GESTIÓN INSTITUCIONAL ESTADÍSTICA.

- **Estrategia de investigación:**

Estudio de Caso Individual:

- **Personas que intervienen:** docentes y directora
- **Caso de estudio:** exploratorio-descriptivo
- **Tendencia de la evidencia:**

Variación del caso de estudio a tendencia cualitativa. Para el estudio se ha utilizado entrevistas y cuestionarios con el fin de comprender los procesos de interacción en la dinámica interna del equipo de trabajo para tomar decisiones.

5.3 Tipo de investigación de caso único: Individual - Intrínseco:

La finalidad de este estudio de caso tiene por objetivo esencial comprender la dinámica interactiva del trabajo en equipo en la toma de decisiones en el contexto específico del Centro Educativo Estatal 0019 “San Martín de Porres Velásquez”.

Su vinculación con otras instituciones en cuanto a situaciones similares dependerán de las relaciones lógicas personales suscitadas por la investigación desarrollada. Su carácter descriptivo permitirá la comprensión y el análisis de la información aplicando técnicas que reflejen las perspectivas de los participantes. La triangulación de la entrevista y los cuestionarios de visión estructural intentarán comprender cómo se presentan dichas interacciones en una realidad coyuntural, a veces adversa y ambigua:

“La investigación con estudios de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado (...) El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos”... (Stake 1998: 17)

5.3.1 Las unidades de análisis:

- **Unidad general:**

El Equipo Docente

Sub unidades:

- Visión de Gestión de la Escuela.
- Características del Equipo Docente en la toma de decisiones institucionales.

- **Involucra:**

- Historia de Vida del Centro Educativo
- Contexto Ambiental
- Proyecto de Desarrollo Institucional
- Oferta y Demanda
- Vinculación con el organismo intermedio Unidad de Servicios Educativos.

Podemos deducir del cuadro catorce (Yin 1994: 39) con respecto a las características anteriormente descritas que el tipo de investigación realizada es individual, intrínseca y de carácter estructural puesto que se recurre a una serie de recursos con el fin de recoger información relevante.

CUADRO 14
TIPOS BÁSICOS DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

	DISEÑO DE CASOS INDIVIDUALES	DISEÑO DE CASOS MÚLTIPLES
HOLÍSTICO (UNIDAD DE ANÁLISIS INDIVIDUAL)	TIPO 1	TIPO 3
ESTRUCTURADA (UNIDAD DE ANÁLISIS MÚLTIPLE)	TIPO2	TIPO 4

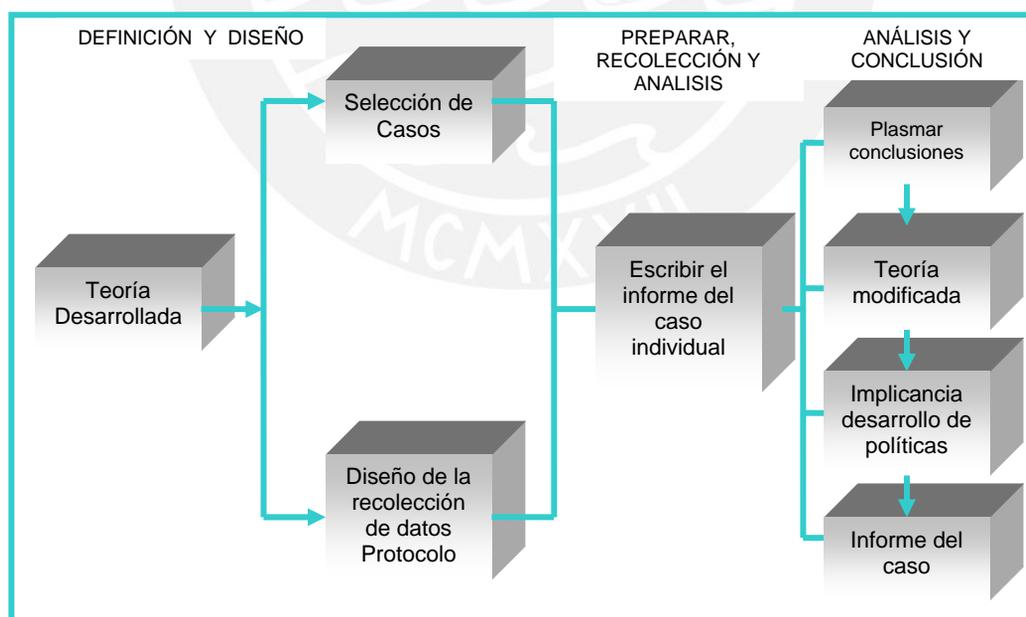
Cuadro N° 14: COSMOS Corporation.

5.4 Diseño del caso de estudio:

El diseño de Investigación se orientará por tanto, a describir e interpretar un estudio de caso. En el cuadro quince (Yin1994:49) observamos los tres procesos fundamentales: la definición y diseño, la preparación de los instrumentos, la recolección de los datos, el análisis respectivo y sus conclusiones.

El método de estudio de casos recurre a utilizar como instrumento principal para la recolección de datos la entrevista la cual permitirá entender las percepciones de los participantes. Ésta será complementada y refrendada con cuestionarios estructurados que se utilizarán en el proceso de triangulación para lograr mayor objetividad y rigor científico.

**CUADRO 15
MÉTODO DEL CASO DE ESTUDIO**



Cuadro N° 15: COSMOS Corporation.

Para la realización de este trabajo tomaré en cuenta las seis condiciones que propone Fox (1481) en La Torre (1996:50):

- a. Se informará a los participantes la finalidad de la investigación y del uso de los datos que se les está solicitando. También tienen todo el derecho a decidir por sí mismo si desea facilitar o no dichos datos.
- b. Se les hará conocer la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación, antes de la recogida de los datos explicando con sinceridad, la imposibilidad de hacerles conocer alguna información.
- c. Se debe proteger a los participantes de incomodidades, amenazas y riesgos físicos o mentales.
- d. Los participantes tienen derecho a que su información sea confidencial. Se debe cumplir rigurosamente las condiciones y acuerdos negociados con los participantes y las promesas que les haga.
- e. Se debe actuar con unas normas éticas profesionales.
- f. La investigación debe permitir que los sujetos obtengan el máximo provecho de su participación. La comunicación debe ser bidireccional y si éstos desean pueden solicitar un resumen de los datos o del informe de la investigación.

5.5 Fuentes y recursos utilizados para la recolección de datos.

Los instrumentos aplicados se basan en el diseño presentado en el plan de trabajo permitiendo analizar varios aspectos de manera complementaria. La entrevista y los cuestionarios han tratado asuntos contextuales con respecto a la gestión, la relación con la autoridad al interior de los procesos de convivencia

comunicativa y la madurez del equipo de trabajo en el contexto sociolaboral. Se recolectaron datos primarios y secundarios.

Fuentes primarias: a través de la entrevista y los cuestionarios estructurados. Éstas se aplicaron a la dirección y a los docentes. Su objetivo consistió en identificar las opiniones similares y las discrepancias en el análisis de sus constructos. Para ello, se tomó en cuenta variables como: enfoques de gestión, diversas actividades que los relacionan con la autoridad; y la caracterización del equipo bajo dos dimensiones: Las habilidades de interrelación (teorías de acción y de uso) y las habilidades técnicas-funcionales.

La recolección de datos se organizó en dos etapas: la primera estuvo orientada a la recolección de datos a través de la aplicación de instrumentos y en un segundo momento la aplicación de matrices para la concertación de opiniones en las cuales las fuentes de referencia eran la consolidación de las entrevistas y los cuestionarios aplicados en el primer momento:

A. Primer Momento: Esta etapa es el primer paso para un acercamiento personal entre la investigadora con el equipo docente incluyendo a la dirección. Se inicia en noviembre hasta el 5 de diciembre del 2001. En ese lapso de tiempo se recoge información a través de la aplicación de instrumentos como:

- Entrevista sobre la percepción de los procesos de gestión en el centro educativo: (anexo 1 y 2) diseñado por mí en base a un modelo presentado por Isaacs David en su texto “Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos (1991) con el fin de diagnosticar las características generales de gestión en el centro educativo 019.

Esta entrevista se efectúa de manera oral, directa y personalmente a la directora y al equipo docente. El periodo de tiempo utilizado fluctúa entre tres a cuatro semanas. Dura aproximadamente una hora y se realiza previa

coordinación con los participantes disponiendo de sus horas libres o visitándolos en sus casas. Se graba la conversación y posteriormente se transcribe con el fin de analizar los datos recogidos.

- Cuestionario sobre las habilidades de interrelación (teorías de acción y de uso): (anexo 4 y 7) diseñado por mí en base a un modelo presentado por Isaacs David sobre objetivos de desarrollo personal (1991:384ss).

Se diseñan dos cuestionarios para aplicar a la directora y a los docentes respectivamente con el fin de confrontar opciones.

A cada participante se le entregó dos cuestionarios: El primero con respecto a la percepción de las habilidades interpersonales de la directora y el segundo de los docentes.

El cuestionario sobre la percepción personal de la actuación de la directora se aplicó el 28 de noviembre del 2001 a todos los docentes con un tiempo aproximado de una hora. El segundo, se realizó el 5 de diciembre con el mismo lapso de tiempo programado.

Cabe señalar que el 16 de noviembre se desarrolló las mismas pruebas a la directora con los mismos lapsos de tiempo.

- Habilidades técnica-funcionales: (anexo 10) elaborado por López (1997) fue tomada del texto de “Liderazgo y Motivación de Equipos de Trabajo” (2000) de María Teresa Palomo Vadilla. Posteriormente se presentó una matriz referencial para la selección de opciones.

El cuestionario se aplicó el 23 de noviembre del 2001 a la directora y a todos los docentes el 5 de diciembre del 2001 con un tiempo aproximado de media hora.

B. Segundo momento: Aplicación de matrices con el fin de concertar el consenso sobre:

- Concertar opiniones con respecto a los aspectos relevantes de los procesos de gestión. (Anexo 3).
- Concertar opiniones sobre las habilidades de interrelación, teorías de acción y de uso, de la directora y su equipo. (Anexo 5,6,8 y 9)
- Concertar opiniones con respecto a las habilidades técnico-funcionales del equipo de trabajo para desarrollar las escalas pertinentes a la madurez del equipo. (Anexo 11 y 12).
- Reflexionar sobre las barreras organizativas que se presentan en los desempeños las cuales impiden el desarrollo de la organización. (Anexo 13, 14 y 20).

Esta etapa se inició el 20 de junio del 2003. Tuvo una duración de tres semanas en las cuales los docentes depuraron la información analizada hasta el momento seleccionando en las transcripciones las respuestas que reflejaban la característica específica de su realidad. Nos reuníamos a partir de las 11:30 de la mañana hasta la 1:30 de la tarde.

Fuentes Secundarias: Se extrajo datos de documentos de la Dirección Departamental de Lima, al igual que de la Unidad de Servicios Educativos n° 03, archivos estadísticos del centro educativo estudiado y del proyecto educativo institucional del mismo centro. A partir del análisis documental de estas fuentes se pudo presentar en su contexto el estudio de casos referido. En el cuadro dieciséis (Yin 1994:72) se observa la matriz de diseño que nos permitió desarrollar un proceso ordenado y coherente en la recolección de los datos.

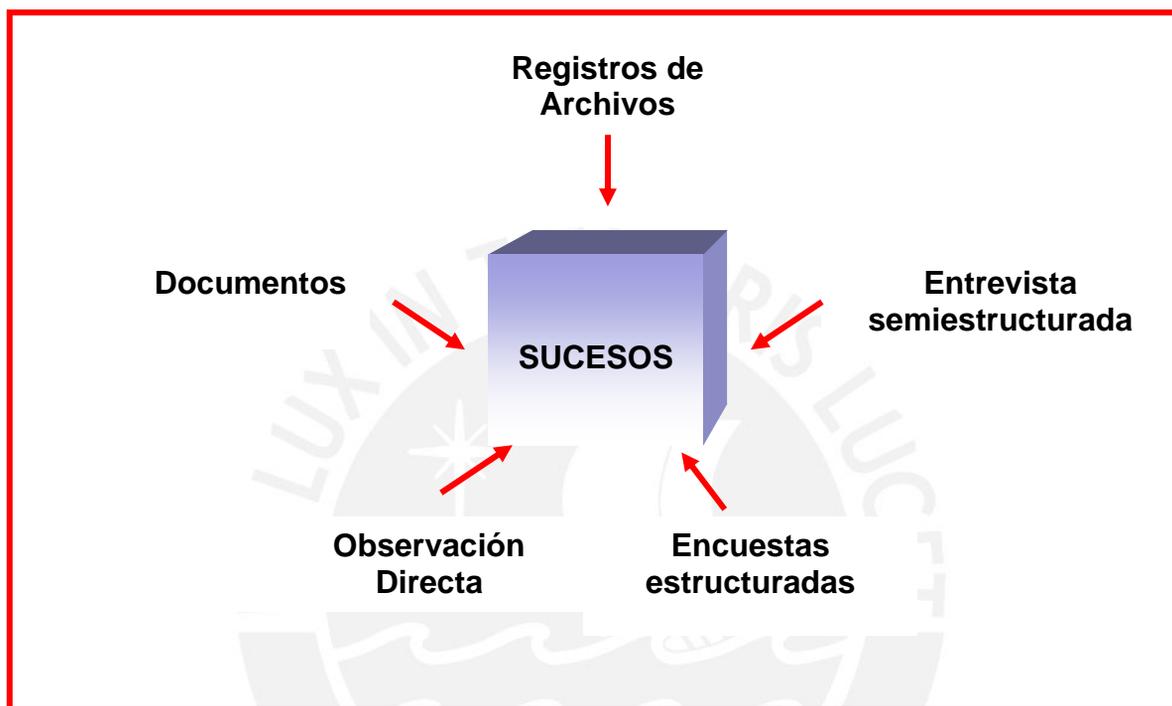
CUADRO 16
MATRIZ DE DISEÑO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

DISEÑO	DEL INDIVIDUO	DE LA ORGANIZACIÓN	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO
INDIVIDUAL	Fuentes primarias: Entrevista Cuestionarios estructurados		
ORGANIZACIONAL	Fuentes Primarias: Matriz de análisis	Fuentes secundarias: <ul style="list-style-type: none"> • Registros de Archivos • Documento: Proyecto Educativo 	El caso de estudio se centra en el equipo de trabajo institucional.

5.5.1 Tratamiento de los datos:

La interpretación de la información se ha desarrollado aplicando la triangulación, “técnica que posibilita la obtención de mayor solidez en la descripción, explicación y comprensión del objeto de estudio” (Triviños en Casagrande 2003:71) con el fin de atender las valoraciones suscitadas en las entrevistas y complementarlas con los cuestionarios o viceversa. Cuadro diecisiete (Yin 1994: 93).

CUADRO N° 17
TRIANGULACIÓN
CONVERGENCIA DE MÚLTIPLES RECURSOS DE EVIDENCIA
(ESTUDIO DE CASO INDIVIDUAL).



Con la triangulación de la información recogida en la entrevista, y en la concertación de opiniones se pudo esclarecer la percepción de los procesos de gestión característicos de la escuela e identificar las fuerzas impulsadoras y limitantes del perfil competencial del equipo (Anexo 10 y 13). Finalmente se estableció la escala de madurez profesional en que se encontraban.

La presentación de los lineamientos considera las aportaciones del equipo docente y directivo complementarias a las entrevistas; y la sistematización de la recolección de los datos en la cual participan los mismos docentes. (Anexo 14). Así mismo, constituyen una síntesis de las aportaciones que provienen de las distintas fuentes de información recogiendo aquellas más significativas

Así mismo, el informe final antes de su presentación formal ha sido revisado por los involucrados en la investigación con el fin de lograr lo más objetivamente posible el acercamiento a la verdad del contexto estudiado.

5.6 Tiempos y limitaciones de la investigación:

El diseño de Investigación se ha realizado en un periodo aproximado de tres años. En el proceso de investigación podemos señalar dos grandes limitaciones.

La primera ocasionada en la recolección de datos por la variante de docentes. De un año a otro estos habían sido cambiados o se habían reasignado. La validez de los constructos para recoger evidencias fue superada por la elaboración y aplicación de matrices de análisis reflexivo con el fin de recoger los aportes de los nuevos docentes integrados al centro educativo.

Finalmente, la otra limitación fue la huelga de los maestros (2003) que imposibilitó por un tiempo la recolección de datos y el avance de la investigación. Aunque, por otro lado se logro observar situaciones de interacción.

Las impresiones vertidas por el investigador durante la recolección de datos pudieron implicar una cierta limitación para el rigor científico con el que se quería tratar la investigación. Por ello, como medida de precaución se entregó el informe al centro educativo con el fin de identificar aspectos vinculado a algún sesgo particular en los análisis de resultados y en las conclusiones presentadas.



CAPÍTULO 6

PRESENTACIÓN DEL CASO: CENTRO EDUCATIVO ESTATAL 0019 “SAN MARTÍN DE PORRES.”

6.1 Antecedentes:

Historia de Vida del Centro Educativo N° 0019 “San Martín de Porres Velásquez”

El Centro Educativo Estatal San Martín de Porres¹ fue fundado el cuatro de Noviembre de 1969 con la RM N° 3004. Ese año se matricularon 62 alumnos. Sólo contaba con una profesora y un director. El centro educativo fue construido con esteras. El local utilizado en ese entonces pertenecía a una cooperativa denominada “25 de Diciembre”, nombre del pueblo joven al que pertenecía. En 1975 le otorgan a la institución un nuevo terreno y se le cambia el número designado del N° 947 al N° 0019. Su ubicación actual Calle Ignacio Cossio y Héctor Orellano Urbanización San Hilarión La Victoria.

¹ La información con respecto a la historia del Centro Educativo se recogió del Proyecto de Desarrollo Institucional de 1999 y del 2002. Este aspecto fue tratado por las docentes más antiguas Medalit de la Cruz Saenz y Rosario Yauri quienes se encargaron de la recopilación de datos

A partir de esa fecha, se realizan varias gestiones:

- En 1976 se construye aulas prefabricadas con el apoyo de las siguientes instituciones: empresa constructora CAPECO, Ministerio de Educación y cuotas abonadas por los padres de familia.
- En 1985 se refuerzan columnas y zapatas finalizando la construcción de las aulas de primero a sexto grado de primaria con el aporte de los padres de familia y la participación de los docentes. En esa época era directora la Señora Irma Cérdenas Rojas.
- En 1990 se realiza el techado de dos aulas. El 11 de agosto de ese año se recibe la donación de terreno de la Cooperativa de Vivienda “Tradiciones Peruanas” de 82 metros cuadrados de área.
- En 1991 se coloca el tanque de agua.
- En 1994 se anula el funcionamiento del Centro Educativo Inicial por la construcción, en la misma cuadra, de un Centro Educativo especializado en Inicial nominado “Santa Bernardita”. En 1999 se reapertura este nivel en el centro educativo funcionando hasta hoy.
- En 1996 con resolución ministerial N° 1250 del 26 de diciembre de ese año, el colegio, recibe la denominación de “Centro Educativo San Martín de Porres.” Siendo directora la señora Angela Marina Lama Ramirez hasta el día de hoy.
- A partir de 1998 se desarrolla una serie de reuniones con el fin de elaborar el proyecto educativo institucional. En ese momento pertenecían a la jurisdicción de la Dirección Departamental de Lima.

- En el año 2001 el Centro Educativo forma parte de la jurisdicción de la Unidad de Servicios Educativos N° 03, organismo Intermedio de Educación. Ese año participa de un evento propiciado por la USE 03 y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas con el fin de evaluar, reformular o mejorar el proyecto educativo institucional 1999.
- Hasta la fecha la directora del Centro Educativo ha puesto mucho interés por mejorar la infraestructura del Colegio. Se reconstruyeron los baños, la escalera, y los jardines aledaños. Actualmente el Centro Educativo cuenta con los servicios de agua, desagüe, electricidad, alumbrado público y asfaltado de calles. La dirección, además, realiza continuas gestiones para adquirir el título de propiedad del terreno donado por la Cooperativa de Vivienda “Tradiciones Peruanas” con el fin de construir y mejorar las áreas deterioradas.

6.2 Entorno local:

6.2.1 Precariedad²

Escuela pobre situada en el límite de la Avenida Aviación, San Luis y La Victoria. Cuenta con hijos de pobladores emigrantes de la Sierra especialmente del Cusco, Puno, Ayacucho y de la Selva peruana.

Una parte de la población (padres de familia) habla el castellano como lengua materna, la otra parte domina el quechua y el aymara. Existe un mínimo porcentaje de analfabetos. Muchos de ellos han concluido la

² Centro Educativo 0019. “San Martín de Porres Velásquez”... Proyecto Educativo Institucional.- Lima 1998, 2003.

enseñanza elemental primaria, otros, la secundaria y muy pocos cuentan con educación superior o son profesionales -policías o profesores-.

La gran mayoría se dedican a trabajos informales técnicos o se encuentran desempleados -comerciantes, mecánicos, chóferes de micro, ambulantes, albañiles, pintores, zapateros, vidrieros, taxistas, empleados, confeccionistas, obreros, empleadas del hogar, amas de casa, peluqueros.

La Infraestructura es uno de los aspectos significativos de la precariedad de esta institución. Desde que la directora tomó a su cargo el centro educativo ha sido una de sus preocupaciones el mejorar el ambiente físico de la institución buscando el apoyo de instituciones estatales como particulares:

“Las gestiones realizadas para conseguir el apoyo material a la institución (...) si bien sacan a la directora llevándola al terreno de las solicitudes, las salas de espera y los convenios, se efectúan con una finalidad relacionada con el aprendizaje del alumnado: superar la negativa relación entre el rendimiento escolar y las adversas condiciones materiales de niños y niñas de la zona.”
(Dueñas 1998:160).

Con respecto a este aspecto un docente del Centro Educativo 0019 nos cuenta en la entrevista sobre los procesos de gestión:

“Si, la directora siempre está detrás de este problema especialmente el año pasado que dijeron que iban a construir, que declararon al colegio en emergencia. Vino del Ministerio de Educación, sacó

fotos, vinieron ingenieros y nos dijeron que el colegio salía y que iban a construir entonces la directora estuvo atrás de eso, se gastó un montón de plata en papeles, trámites para el reconocimiento del área que no estaba en los registros públicos y ella y la ida y venida de Cris que iba, traía los planos y no pueden construir porque no contábamos con el reconocimiento de un área del centro que no está en los registros públicos y es por eso que no nos han construido...”

(Entrevista docente MDP, noviembre 2001).

Mientras la gestión de la tramitación se encuentra en manos de la dirección la colaboración y participación de los padres de familia es fundamental en todas las actividades sea recaudación de fondos o construcción del centro. Las asociaciones de padres de familia se han organizado para realizar obras de infraestructura a través de los comités de trabajo colaborando los fines de semana con el tarrajado de paredes, ventanas, arreglos de carpetas etc:

“Si bien el estado tiene la gestión de los centros educativos y solventa las planillas docentes, el aporte de las familias a la educación de sus hijos ha sido y es significativo. El sistema educativo para sectores populares urbanos y para poblaciones del campo se ha levantado en muchos casos, sobre la base del aporte de los padres en materiales y trabajo” (Ansión: 1992:49).

El mismo docente entrevistado nos cuenta:

“Como que nosotros esperábamos tal vez un poco a un comienzo que nos lo diera el Ministerio de Educación pero

después vimos que pasaron los dos, tres años y no nos iban a hacer nada y comenzamos entonces nosotros a su vez a trabajar juntos, con la directora, los padres de familia, y más que nada con la asociación de padres de familia y apoyarlos a ellos en cuestión para recaudar fondos, para hacer lo de la infraestructura, hacer el aula del fondo, la escalera, más baños...”

(Entrevista docente MDP noviembre 2001).

6.2.2 Oferta y Demanda:

La problemática de la institución es bastante compleja debido a diferentes causales: el deterioro de la infraestructura, la cantidad inestable de docentes asignados al colegio, la reducción de auxiliares, docentes especiales, niveles y secciones por racionalización; la cantidad mínima de alumnos matriculados por aula; y la falta de confianza de los padres de familia por la calidad de la enseñanza que se brinda, entre otros, provocan en la dirección la necesidad de aplicar diversas estrategias que permitan motivar el interés de los padres de familia de la localidad a buscar sus servicios.

Estrategias como banderolas anunciando la misión del Centro Educativo, visitando casas, megafoneando y difundiendo propagandas impresas por los mismos docentes, así, como recibir alumnos hasta julio para ampliar la matrícula,

Los docentes cuentan sobre el esfuerzo constante de la dirección con el fin de mejorar la imagen de la escuela estando pendiente del control del horario, el cumplimiento de las unidades de experiencia y su actitud humana hacia los problemas particulares:

“Hay buena organización en el colegio partiendo de la directora, quien, ella más que nada está preocupada en que el plantel tenga el número de alumnos que deba tener, creo que el temor de ella es que tal vez se pierda el colegio por la poca cantidad de alumnos en donde en base a eso, la veo que ella trabaja más, que lleguen temprano los profesores, que se cumplan los horarios, que se cumplan las unidades de experiencia, los proyectos que se hacen, y preocupada también ella por las cuestiones personales, el problema de los profesores, cómo ayudarles, cómo orientarles, aparte del nivel profesional el nivel humano también.”

(Entrevista docente MD noviembre 2001)

En el cuadro dieciocho, síntesis (anexos 16 y 17) podemos observar dos situaciones específicas. Una de ellas es que el nivel Inicial funciona sólo los dos primeros años luego entra en receso por la construcción de un centro educativo inicial a mitad de la misma cuadra. En el año 2000 se reapertura el nivel inicial.

El otro suceso es que algunos salones en el transcurso de estos años funcionaban en ambos turnos. Después del año 2000 al ubicar al centro educativo en estado de emergencia por su infraestructura se redujo aulas y cantidad de alumnado.

En el mismo cuadro se observa también que en estos últimos 10 años el centro ha brindado educación a 2398 alumnos. En el año 1998 tuvo más demanda educativa. Entre 1998 y 1999 se trabajó el proyecto educativo institucional y los carteles pedagógicos mensuales con la

participación y concertación de todos los docentes. Así mismo, observamos una disminución de alumnado a medida que pasan los años

CUADRO 18
MATRÍCULA GLOBAL DE ALUMNADO EN EL CENTRO
EDUCATIVO 0019.
1993-2003

FECHAS	MATRÍCULA GLOBAL
2003	180
2002	187
2001	213
2000	209
1999	227
1998	250
1997	212
1996	216
1995	221
1994	237
1993	246
Total	2398

6.3 RELACIÓN FORMAL COMUNICATIVA CON EL ORGANISMO INTERMEDIO (USE):

6.3.1 Jurisdicción:

El Centro Educativo elegido pertenece al Ministerio de Educación, el cual, delega funciones a los organismos intermedios llamados en el caso de Lima: DEL -Dirección Departamental de Lima-, a nivel regional y USES -Unidad de Servicios Educativos-, a nivel local.

Por su ubicación, el Centro Educativo, pertenece al distrito de La Victoria. Al momento de su creación se encontraba bajo la jurisdicción de

la USE 15 cuya sede se ubicaba en la Av. Isabel la Católica. Posteriormente, por el año 1997 se fusionan locales de USES (unidad de servicios educativos) derivando a los Centros Educativos del distrito La Victoria a la Dirección Departamental de Lima:

“Actualmente, han vuelto a reorganizar las jurisdicciones de los organismos intermedios con el fin de delimitar las funciones específicas de la DEL - Institutos Superiores, Universidades y USES -; y la de las USES -Centros Educativos y CEOS-. “En el país se ha ido perfilando un proceso de litoralización de la economía y la sociedad que ha acompañado el incremento de la población que se concentra en categorías urbanas mayores especialmente Lima, que se convierte en principal núcleo receptor de las corrientes migratorias, produciendo sus efectos sobre la estructura ocupacional y el movimiento de contingentes humanos cada vez más significativos.”

(DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE LIMA 1997).

En el año 2001 se vuelven a reorganizar los Centros Educativos pertenecientes a la Dirección Departamental de Lima distribuyéndolos a diversas USES (unidad de servicios educativos). Así el Distrito de La Victoria se reubica en la jurisdicción de la USE 03 quien cuenta con los Distritos de: Breña, Cercado de Lima, Lince, Jesús María, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena y San Isidro atendiendo las diferentes modalidades de los sectores escolarizados y no escolarizados. En el nivel Primaria de menores atiende a una capacidad de 2336 docentes y en el nivel inicial 767 profesores.

6.3.2 Dotación de Personal Docente:

Una vinculación esencial entre los organismos intermedios y los centros educativos está referido al incremento de aulas, racionamiento de personal, contratos y nombramientos de docentes.

A nivel nacional en los datos otorgados por el INEI³ y el Ministerio de Educación sobre el personal docente estatal podemos observar que entre los años 1991 al 2001 la dotación de personal docente a nivel nacional y a nivel región Lima no ha sido uniforme. Sin embargo, en el año 2002 se produce una disminución en la oferta limeña cubriendo solo 23590 plazas, posiblemente debido a la saturación de puestos en los colegios estatales limeños. Así mismo, podemos suponer una descentralización de puestos de trabajo a nivel nacional produciendo un incremento de 1080 plazas según se puede observar en el siguiente cuadro⁴

³ Instituto Nacional de Estadística e Informática.

⁴ Fuente: Ministerio de Educación Unidad de Estadística Educativa.
www.inei.gob.pe y www.minedu.gob.pe.

CUADRO 19
DOTACIÓN DE PERSONAL EN EL NIVEL PRIMARIO

Año	A nivel Nacional		LIMA	
1991	119767		32558	
1992	119352	(-415)	32603	(+45)
1993	120278	(+926)	37663	(+5060)
1994	122946	(+2668)	34154	(-3509)
1995	124694	(+1748)	34932	(+778)
1996	128151	(+3457)	36669	(+1737)
1997	128924	(+778)	38027	(+1358)
1998	130238	(+1314)	43628	(+3601)
1999	132118	(+1880)	44236	(+608)
2000	134301	(+2203)	45405	(+1169)
2001	134841	(+540)	45696	(+291)
2002	135921	(+1080)	23590	(-22106)

A nivel centro educativo podemos observar (anexo 18) e inferir que de acuerdo a las metas de alumnado la dotación de personal mantiene la misma cantidad de docentes, los cuales fluctúan entre 6 y 7 docentes de aula.

El centro educativo en su historia de vida contaba con dos auxiliares de primaria hasta el año 1997. Por racionalización de personal se dispuso que los docentes de primaria no tendrían auxiliares sino secundaria. Por esa razón se les reubicó.

Entre los años 1998 – 1999 el centro educativo contó con profesor de educación física, el cual, completaba sus horas cronológicas en otro Centro Educativo denominado N° 1129. A partir del año 2000 se dejó de contar con su servicio por no completar las metas de secciones requeridas

Por una situación de acoso entre un docente del centro educativo y alumnas del sexto grado, en el año 2001, el programa de prevención de la salud sexual del niño derivó una psicóloga al centro educativo, quien, laboró durante todo el año en la ejecución del proyecto. Al año siguiente no se contó con dicho personal a pesar de ser solicitado.

Por otro lado, este año la dirección en coordinación con los docentes y padres de familia contratan con el apoyo de los padres de familia al profesor de danza para la plaza de educación física. Este mismo docente los prepara para el desfile escolar.

De todo lo dicho se infiere que en este aspecto se produce una incoherencia entre los criterios de selección de personal para la participación de los docentes en las plazas a nivel nacional y local requeridas en cada centro educativo estatal; y la racionalización de docentes.

Indiscriminadamente y con soslayos se incrementa las filas de docentes a disposición de las USE(s) (unidad de servicios educativos), quienes, se establecen en las áreas administrativas mientras las reasignaciones no se producen o se convierten en docentes con plazas fantasmas.

6.4 Objetivos⁵:

La USE 03 se ha propuesto por Misión: “La presentación de un mejor

⁵ Plan de trabajo del Área de Gestión Pedagógica USE 03 Año 2000.
Plan de trabajo del Área de Gestión Pedagógica DEL Año 1997

servicio educativo con calidad y equidad, fortalecer la descentralización de los centros y programas educativos en el marco del proceso de modernización; y asesorar y brindar asistencia técnica a los centros y programas educativos satisfaciendo las necesidades de su ámbito jurisdiccional.”

Sus objetivos se han sistematizado en tres grandes rubros con relación a: los niveles y modalidades, lo administrativo y con el personal especialista.

En relación al estudio realizado tomaremos los objetivos concernientes al primer rubro:

Objetivos en relación a los Niveles y Modalidades:

- a. Planificar, diseñar y archivar datos de los Centros Educativos y las gestiones de directores y docentes en un banco de datos.
- b. Diseñar encuestas a los alumnos para conocer las necesidades y problemas de la enseñanza en los centros educativos públicos y privados.
- c. Formar y organizar redes, Gias (Grupos de Interaprendizajes) y aulas integradoras en los centros educativos de diversos niveles y modalidades de acuerdo a las necesidades.
- d. Planificar semanalmente y difundir los monitoreos en sus dos tipos en los diversos niveles y modalidades.
- e. Coordinar, colaborar y hacer seguimiento e informe mensual de los entes ejecutores, de los directores y docentes que vienen recibiendo capacitaciones.

- f. Fortalecer el proceso de modernización de la organización y administración integrando los sistemas de información, administración y supervisión.
- g. Reforzar el proceso de transferencia de responsabilidades de gestión institucional de los centros educativos públicos capacitando al personal directivo y jerárquico.
- h. Contar con información oportuna sobre recursos humanos y plazas docentes y administrativas de la jurisdicción.

6.5 Ubicación Administrativa de los Centros Educativos:

En el sector estatal podemos encontrar locales donde funcionan dos centros educativos o programas de diferentes niveles y/o modalidades. Por esa razón la USE (Unidad de Servicios Educativos) designa códigos que identifican el local escolar y/o el programa educativo. Este, a su vez tiene otro código que lo ubica en el nivel y modalidad correspondiente.

En cuanto a los turnos podemos identificar centros educativos que brindan el servicio en un solo turno sea éste mañana o tarde, otros que atienden a una parte de su población escolar en la mañana y la restante en la tarde – este es el caso del Centro Educativo seleccionado para la investigación-; algunos atienden los tres turnos de manera continua, otros mañana y noche, o vespertino y nocturno y los hay aquellos que funcionan con los mismos alumnos en horario partido.

Podemos así encontrar centros educativos con sólo un director que a su vez tiene el cargo de un aula – caso del estudio a realizar- y otros con más de un director ubicado según su nivel y modalidad.



CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1 El contexto institucional:

Para hablar sobre la percepción del equipo de trabajo en la escuela se debe tomar en cuenta su vínculo estrecho con el Ministerio de Educación.

Con respecto al funcionamiento burocrático en la gestión nacional se puede distinguir una cobertura en las dinámicas grupales que recoge avances históricos de estereotipos internacionales. Así mismo, la apreciación particular de esta pequeña escuela de barrio popular, objeto de estudio, sobre la participación e interacción del equipo de trabajo. Esta realidad enfrenta una vorágine de desarrollo al que aún la escuela no está totalmente preparada.

No cabe duda que el avance tecnológico no espera y marcha a una velocidad desmesurada cambiando percepciones en periodos cortos de tiempo. Se puede así destacar estrategias innovadoras que permiten

analizar en equipo situaciones problemáticas con el fin de mejorar la productividad en el servicio educativo.

Mientras que en el Ministerio de Educación se proponen dinámicas que permitan:

1. La transferencia de conocimientos a través de redes de inter aprendizaje, como es el caso de las GIAS (Gestión de redes de inter aprendizajes), con el fin de intercambiar experiencias de gestión.
2. La importancia de la planificación, instrumento de gestión para la escuela actual y el uso de los mapas cognitivos para el desarrollo del aprendizaje.
3. Un enfoque más participativo, reflexivo y analítico de las coaliciones para desplegar programas más locales con cierta autonomía delegada a los directores de cada centro educativo.
4. La aplicación de material didáctico por grados: textos por alumnos, módulos para la biblioteca escolar uno por ciclo y un módulo para el laboratorio científico por escuela.
5. La capacitación constante y periódica organizada y sistematizada para desarrollar competencias y habilidades que permitan una madurez social en el individuo.

Sin embargo, estas dinámicas difundidas por los capacitadores presentan matices vinculadas a la percepción de cada sector educativo

con relación a sus propias preconcepciones sobre la mejor forma de preparar al docente con estas innovaciones.

Finalmente, los docentes capacitados han recibido un mensaje combinado. Una información actualizada desde la particular interpretación del guía. Si esta información es cuestionada o refrendada suscitará nuevas capacitaciones, nuevos formatos a entregar, nuevas percepciones a dar.

A todo ello, se añade las resistencias en los equipos de trabajo que van marcando las orientaciones brindadas, a veces, recibidas como impuestas. Una docente (entrevista MD noviembre 2001) nos dice: “prácticamente nos han hecho trabajar lo que a ellos le han pedido que va a hacer en beneficio del centro educativo (...) y teniendo otras perspectivas para los otros años.”

El centro educativo 0019 consta de una organización muy sencilla la cual toma en cuenta las innovaciones que recibe de los sectores intermedios de educación. Participó en los grupos de ínter aprendizajes hasta el año 2001 y trata de estar acorde con lo dispuesto por este sector en lo referente a planificación y enfoque participativo.

En su estructura interna, sin embargo, el equipo de trabajo se conduce con dinámicas grupales propias a los procesos jerárquicos caracterizados por el desarrollo organizacional puesto que generalmente presenta las siguientes características:

Se trabaja con el diagnóstico institucional, los informes de logros y metas, las reuniones de planificación y procesos de análisis realizados en sus carteles mensuales.

En base a la especialización por ciclos, disposición que emana del Ministerio de Educación a inicios del proyecto sobre articulación, los docentes se especializan y preparan para desempeñarse específicamente en el primero, segundo o tercer ciclo intercambiando grado cada año. Es decir, quien enseñaba primero seguirá con segundo y el de segundo pasará a primero.

Se delegan responsabilidades en los comités, los cuales, son conformados por una o dos personas quienes tienen a su cargo la implementación de los proyectos que se les asigna voluntariamente y el grado de compromiso personal del responsable para lograr la eficacia.

Así mismo, observamos la aplicación de las innovaciones propuestas por el Ministerio de Educación en acorde a las concepciones vigentes. Estas disposiciones se combinan con matices propios en sus dinámicas de interacción. Es así que se producen las siguientes adaptaciones:

Por la coyuntura de su ambiente, la escuela, se preocupa constantemente por las normas de convivencia, las cuales, son desarrolladas como anteriormente ya se ha expresado insertándolas en sus proyectos y unidades como contenidos transversales cuya base es el análisis de situaciones problemáticas.

Existe interés por el desarrollo de talleres, que se realizan en diferentes periodos del año y las consultorías recibidas casi siempre de la USE.

Hay una preocupación del Ministerio de Educación y por ende del centro educativo por mejorar la calidad de la enseñanza. La USE (unidad de servicios educativos) convoca a reuniones de capacitación para

diferentes proyectos en cualquier periodo del año dirigido a veces sólo a directores o docentes como en otras ocasiones a todo el personal.

Al interior de la escuela existe un interés especial por fomentar la sensibilización en el equipo de trabajo haciendo uso de sus recursos propios. Así invitan a la escuela a asesores que puedan apoyarlos en alguna de sus debilidades. Al centro educativo han concurrido especialistas del IPP (Instituto de Pedagogía Popular) de CISE (Centro de Investigación de Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú) y especialistas de la Dirección Departamental de Lima.

Actualmente, este intento de actualización ha disminuido por la escasez de recursos y sólo se limitan al intercambio de aprendizajes entre los mismos docentes. Sin embargo, se presenta situaciones de Inter.-aprendizaje a través de lecturas compartidas, algunas exposiciones sobre las capacitaciones asistidas y orientaciones de acciones cotidianas en el quehacer educativo:

“Básicamente a través de las reuniones y las experiencias que hemos tenido en el trabajo de talleres que tenemos cada cierto tiempo en el centro educativo. El trabajo grupal lástima que no se da de una manera más permanente, se dio en los inicios del año pero luego en el transcurrir ya se perdió, estas orientaciones son más que nada como experiencias vividas”

(Entrevista FG noviembre 2001).

Los docentes manifestaron que si bien siempre se encuentran interesados por mejorar sus habilidades se hallan en situaciones limitadas por el ámbito económico. Por esa razón, aprovechan las oportunidades

que se les presentan asistiendo a capacitaciones gratuitas convocadas por la USE o editoriales:

“en cuanto a las capacitaciones eso, depende de la Sra. directora a veces hay un curso y ella nos comunica quiénes quieren ir y ella nos hace los oficios y nos envía y ella a veces nos da de lo que pueda del quiosco a veces de lo que se recauda para pagar los pasajes y a veces cuando no hay ya, pues, nosotros tenemos que ingeniar cómo vamos a ir y también buscar una persona para que se quede en el aula pues los chicos no pueden estar solos.”

(MN noviembre 2001).

Para lograr sus objetivos el docente de este centro educativo se ingenia por recibir apoyo de diversas formas intercambiando materiales y textos con sus compañeros y docentes de otros centros educativos, financiándose para comprar materiales, con la poca participación de los padres de familia, el apoyo directivo y su propia experiencia:

“Los recursos con los que me desempeño dentro del aula para mi trabajo son los que yo mismo los apoyo o sea que cómo imaginarme cómo hacer las cosas, yo mismo me autofinancio. Los padres de familia participan algunos, no todos por ejemplo en la ambientación del aula sobre las áreas te dan un apoyo a veces y sobre todo también en sus casas en el estudio de sus niños. Cuando hay cursos de capacitación para mejorarnos nos da el día libre para asistir a esos cursos y en algunas cosas cuando necesitamos dentro de las aulas, algunas cosas nos proporciona la directora.”

(Entrevista FF noviembre 2001).

Las reuniones para tomar los acuerdos se avisan con anticipación. La mayoría de veces se convocan en la hora de recreo o en la salida con el fin de tratar algún punto pedagógico, también, las hay improvisadas en la hora de la entrada si está relacionada a un problema más cotidiano como tardanzas, quejas de algún padre de familia, disciplina, alguna capacitación convocada por la USE (unidad de servicios educativos) o una reunión de planificación.

En las reuniones de planificación se trabaja por grupos de acuerdo a los ciclos. Cuando se trata de actividades centrales se delega la responsabilidad a un coordinador quien cuenta con la participación del personal. Estas decisiones son tomadas por votación después de las sugerencias propuestas:

“Bueno, acá nos reunimos, como somos dos del turno tarde y la mayoría está en la mañana entonces venimos un poco antes y dejamos una hora, media hora para las reuniones porque habitualmente es en la mañana (...)

La mayor parte son avisadas casi una o dos serán que se improvisa por un problema que surge en el momento y el mismo día te llaman, mejor dicho en la mañana al ingreso es la reunión pero, siempre sucede dejando dos días siempre se utiliza las horas de recreo y aprovechamos ese momento y después la hora de salida que casi nos juntamos todos.

(Entrevista RY noviembre 2001).

- **El Proyecto Institucional:**

Instrumento considerado en sus inicios como impuesto por el Ministerio de Educación a través de sus órganos intermedios. Su primer bosquejo tuvo dos años de duración y se involucró a todos los docentes de ambos turnos. Para este proyecto se comunicó a los padres de familia sobre su elaboración con el fin de establecer horarios de las jornadas de trabajo sin asistencia del alumnado y se les motivó a participar en la encuesta de diagnóstico.

Con la aceptación de los padres de familia se desarrollaron jornadas de un día en la quincena reuniéndose los docentes desde las 9:00AM hasta las 2:00 PM. Posteriormente se combinó con algunas reuniones que se realizaban en las horas de recreo o una hora antes de la salida según cronograma.

La conducción del proyecto se basó en el trabajo en equipo donde se compartían textos de diversos enfoques tales como: Proyecto Educativo (1996) de Educa; Planificación Educativa y Currículum (1997) - módulos del Diplomado de Educación a Distancia en Formación Magisterial de la Pontificia Universidad Católica-; Manual del Director (1996) del Ministerio de Educación; El Proyecto de Desarrollo Institucional (1999) de Rubén Ramos; Proyecto de Desarrollo Institucional del Centro Educativo Particular Pío XII; y textos de información general como: Proyectos de investigación CIDE; Articulación y Aprendizaje Constructivista; Calidad Educativa y Enfoques Constructivistas (1997) de Oscar Huarango Ross; y El Valor de Educar y Ética para Amador (1997) de Fernando Savater.

Estas lecturas eran seleccionadas y compartidas paralelamente a los puntos que en el día se trataban sea de fundamentación teórica o

procedimiento metodológico. En consenso se eligió la propuesta metodológica de Educa para la elaboración del proyecto bajo los formatos determinados por el Ministerio de Educación.

Los trabajos de equipo se concluían con exposiciones de grupos que suscitaban debates y conclusiones. Al finalizar las sesiones. Los pápeo grafos se guardaban y se exponían en las siguientes reuniones tomando en cuenta la ausencia de algún profesor.

Poco a poco esta dinámica de interacción se convirtió para los docentes en un intento de participación y compromiso con los agentes involucrados en las actividades programadas llámense dirección, profesores, personal de servicio y padres de familia. Por ese motivo, se intentó aplicar en el siguiente año la elaboración de carteles mensuales para el desarrollo de proyectos de investigación con temas generales suscitados de las necesidades del centro educativo planificando actividades para todos los grados, los cuales, se iban graduando por ciclo.

Cuando se dispone por orden del Ministerio de Educación que los centros educativos no deben perder clase por ningún motivo las reuniones de planificación se limitan. Hasta el año 2002 no se retoma la propuesta y regresan a la inercia organizativa con los nuevos profesores.

Ese año, en ese contexto, se invita a directores y algunos docentes que pertenecen a la jurisdicción de la unidad de servicios educativos N° 03 a participar de un curso para rediseñar el proyecto educativo institucional con la asesoría y asistencia a la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. El centro educativo participa para mejorar la propuesta y concluir con los aspectos que faltaban del proyecto.

En el proceso de trabajo se produce la mistificación del sentido de grupo puesto que las correcciones se desarrollan con la participación de algunos docentes: “Hemos trabajado juntas, con ella el PDI y hemos trabajado los tres que fuimos porque los demás siempre decían que no tengo tiempo, que estoy apurada, que tengo reunión, que tengo que ver a mis hijos que...y no estaban acá, pero sí dentro de todo, sí, los colegas, los profesores que hemos estado, siempre han estado allí involucrándose.” (Entrevista MN noviembre 2001)

El proyecto educativo institucional, entonces, es percibido como un trabajo a entregar por los responsables encargados, a los cuales, se les apoya con opiniones, tareas llevadas a casa y asistencias a las reuniones: “sobre todo los docentes que fueron implementados son aquellos que están más empapados con este tipo de cosas, pero, al menos nos hemos reunido y hemos tratado de leer y al menos ya conocemos algo de lo que nosotros ignorábamos.”

(Entrevista MC noviembre 2001).

Otros, sin embargo, se involucran más aunque consideran que existe una formalidad teórica en el documento que dista de lo que ocurre en la práctica:

“Esto es un poco parcial en la medida de que en realidad creo que es un aspecto de cada centro educativo a veces existe mucha formalidad en lo que pueda decirse en teoría un documento y lo que realmente pueda reflejar en la práctica, o, no específica (...) básicamente en lo que realmente la estructura y las formas de gestión necesitan para el centro educativo. De acuerdo a este concepto a veces las formas de gestión que se adquieren o se asumen pueden ser que

no correspondan a la realidad en un 100%”

(Docente FG noviembre 2001)

Para comprender la incidencia de estos aspectos en la organización del centro educativo delimitaremos este análisis a tres grandes dimensiones del fenómeno burocrático: las bases técnicas organizacionales, las relaciones formales con la autoridad en los procesos de convivencia comunicativa; y la madurez del equipo de trabajo. La combinación de estos tres elementos nos permitirá bosquejar en grandes rasgos las características de los equipos de trabajo en el funcionamiento interno de la institución.

7.2 Dimensiones del fenómeno burocrático:

7.2.1 Bases técnicas organizacionales en el Centro Educativo 0019

En cuanto al marco estructural el Centro Educativo 0019 reproduce funciones elementales de organización administrativa distribuidas formalmente entre el personal.

Está encabezado por la directora como persona representativa de mayor jerarquía. Luego, los docentes organizados de manera lógica. Finalmente, las funciones delegadas entre el personal están en relación a lo establecido por el Ministerio de Educación en el manual de funciones organizativas y el reglamento Interno de la Institución.

Los docentes describen al centro educativo como una institución funcional con una organización muy sencilla de carácter teóricamente horizontal conformado por la directora, siete profesores y dos personales administrativos. Cuenta con el apoyo de los comités de padres de familia,

los cuales, conforman la asociación. A su vez la definen como la vivencia de cultura de trabajo colectivo que cumple funciones estipuladas a menor cabalidad.

Un docente en la entrevista nos dice:

“Trabajamos en equipo de acuerdo a nuestras funciones. En el centro educativo siempre tiene que haber una cabeza de la administración, se cumple con las funciones que especifica el organigrama del centro educativo. Nos organizamos de la siguiente manera: directora, profesoras, personal administrativo, alumnos y padres de familia.”

(Docente RY. Noviembre 2001).

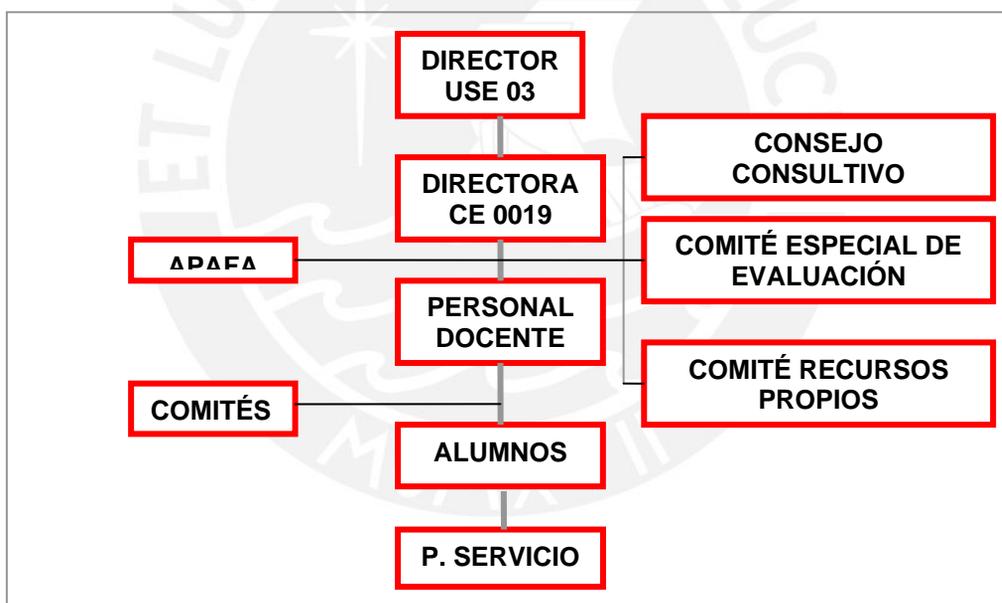
Si observamos el organigrama estructural presentado en el cuadro siguiente identificamos que el ápice estratégico lo conforma la dirección quien se relaciona con los docentes, alumnos y personal de servicio a través de un línea intermedia que representa la jerarquía de autoridad. Es decir aquellos con “quienes trabaja al interior de la organización, ya sea en la toma de decisiones o en el desarrollo de sus acciones –empleados de tiempo completo o, en algunos casos, voluntarios comprometidos- deben ser considerados como influenciadores que forman una especie de coalición interna.” (Mintzberg 1993:372).

Fuera de esta jerarquía de autoridad al lado derecho ubicamos a la asociación de padres de familia y los comités quienes conforman la coalición externa puesto que influyen en las decisiones imponiendo a veces presiones contradictorias en el interior de la misma. En algunas ocasiones apoyan a la administración brindando el servicio de quiosco.

Al lado izquierdo se presentan comités de tecnoestructura conformados por los mismos docentes, que desempeñan tareas de coordinación de programas asumiendo la responsabilidad de coordinar con sus compañeros para “planificar y controlar aspectos relacionados a la práctica de la auto evaluación de la gestión, el proceso de planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo, la contratación de profesores y la administración de recursos propios.”

(Anexo 19 Organigrama funcional)

CUADRO 20
ORGANIGRAMA ESTRUCTURAL DEL CE N° 0019



En el Centro Educativo 0019 la directora conduce y coordina con los docentes impartiendo las pautas requeridas para el mejor manejo de la gestión. La supervisión directa se basa en el cumplimiento de la documentación solicitada: “Bueno, yo sí les digo pum, pum, se trabaja así, así, así he indicado, o sea les he dado el reglamento interno del centro educativo, el manual de organización y funciones también lo han leído. En

la parte pedagógica hemos trabajado juntos la calendarización, el cartel mensual de actividades, desde marzo se trabajó para todo el año.”

(Entrevista directora Noviembre 2001).

A partir de esto se eligen coordinadores para desarrollar diversas funciones dependiendo de la actividad a realizar sea ésta pedagógica o de carácter festivo como las actuaciones. Los acuerdos generales son tomados en las reuniones de principio de año y posteriormente cada trimestre. Éstos se plasman en las unidades de aprendizaje o proyectos:

“nosotros trabajamos en equipo con la directora. Cada uno tomamos diferentes puntos y desarrollamos cada tema dos profesores o un profesor. A mí por ejemplo me ha tocado trabajar en el área de salud con relación al seguro, al botiquín escolar, una parte de OBE, también, después lo que nos toca trabajar va de acuerdo a lo que ha distribuido por temas, lecturas en el área pedagógica.”

(Entrevista RY Noviembre 2001).

Al finalizar cada trimestre los docentes completan la documentación requerida por la USE (Unidad de Servicios Educativos) con el fin de informar los logros alcanzados en el desarrollo de las actividades planificadas en sus unidades y los registros de evaluación acompañado de informes sobre los porcentajes de competencias de aprendizaje logrados: “Generalmente en las reuniones que tenemos decimos si logramos o no logramos los proyectos que nos proponemos. Hay una evaluación en las reuniones que tenemos esporádicamente.”

(Entrevista MD Noviembre 2001).

Cuando se programa una actuación o una actividad sencilla los docentes escogen la responsabilidad que van a asumir libremente: “Con respecto a otras actividades cada uno se agrupa de acuerdo a sus intereses para que salga mejor, ponte suponte que yo le digo a uno que vas a, supongamos, a decorar el colegio y no tiene capacidad mejor entonces, es que ellos lo elijan a su propia elección.”

(Entrevista Directora noviembre: 2001).

Por ser un Centro Educativo Estatal las normas que se aplican dependen de las resoluciones y directivas emanadas por el Ministerio de Educación. Por ello, la dirección y docentes están pendientes de los nuevos incentivos o reglamentos que se emiten para orientar la organización en ese sentido y cumplir con las disposiciones requeridas.

“Dentro de la institución siempre estoy al tanto de los nuevos incentivos, reglamentos de educación...”

Cuando yo llegué al centro educativo tuve orientaciones de parte de la señora directora en grandes rasgos acerca de los alumnos que iba yo a tener, que debería trabajar así, que a los padres de familia les gusta que trabajen así, de esta forma...” (Entrevista FF Noviembre 2001)

En este ámbito la preocupación de la dirección se encuentra enmarcada en funciones de disciplina tradicional para la adquisición de los valores básicos.

Al iniciar las clases, los alumnos forman en el patio. El docente encargado ese mes da las indicaciones: sólo los lunes se realiza la formación patriótica a cargo de los alumnos de sexto grado, todos los días se dan orientaciones sobre actitudes disciplinarias, la celebración de la

fecha cívica, la oración del día y un canto. Luego, se procede a indicar el ingreso a los salones desde primero a sexto. Finalmente, se hace pasar a los alumnos en tardanza repitiendo con ellos la misma secuencia.

Al finalizar el recreo vuelven a formar antes de entrar a las aulas realizando la inspección de la limpieza del patio. A veces dos o tres alumnos asignados recogen los desperdicios tirados.

A la salida los alumnos se desplazan de las aulas libremente. Hay padres de familia que esperan en la puerta a los más grandes. A los más pequeños los recogen en su aula.

Para algunos de los docentes la disciplina en esta realidad debe ser tradicional y estricta, en cambio para otros, es una realidad educativa que requiere de una disciplina más horizontal y democrática basada en valores y preceptos morales más productivos.

En diversas conversaciones aflora la frase de añoranza a la educación antigua, muchas veces escuchada en padres y maestros: la educación de antes si que era educación. Nos enseñaban a respetar y a obedecer. Qué íbamos a responder a un profesor...

“La disciplina, la agresividad en los niños que se presentan siempre el niño riñendo con los otros, se pegan tanto en el aula como en el patio, luego será pues la falta de valores y de aprendizaje.”

(Entrevista MS noviembre 2001).

En acuerdo general los docentes han escogido canalizar sus actividades hacia una disciplina teóricamente más horizontal. Han intentado realizar un perfil real del contexto del educando estableciendo

valores básicos, los cuales, son trabajados como contenidos transversales en los carteles mensuales para planificar las actividades del día y de esta manera moldear los comportamientos. Durkheim (1976:25) nos decía al respecto:

“Solamente si se tiene en cuenta este elemento básico de la vida social, es posible comprender la realidad humana que nos rodea, descubrir su necesidad y escoger las normas oportunas para alcanzar el status de salud social, de armonía entre los individuos, y entre los diversos grupos sociales”.

No obstante, la realidad enfrenta una situación de mucha violencia y abandono donde predomina la agresividad, la desconfianza, la mentira y otros. Los padres de familia se muestran muchas veces indiferentes a los objetivos actitudinales de la escuela lo que trae por consecuencias incongruencias y presiones contradictorias al trabajo del equipo docente: “Los valores que se han perdido, en cuanto al valor de solidaridad estamos trabajando un poco más, los niños muchas veces ya vienen de su casa con esa idea de que les falta los valores.”

(Entrevista FF noviembre 2001).

El intento que se realiza muchas veces es socavado por la actitud agresiva y despreocupada de los padres de familia y de algunos docentes, cuya presión contagia de alguna forma a repensar la escuela con una posición disciplinaria más estricta y tradicional, y a evaluar modelos más defensivos que posibiliten el mantenimiento de patrones más radicales.

7.2.2 Relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa:

Existe un esfuerzo de la dirección del Centro Educativo en propiciar espacios que permitan la interacción de sus miembros para el análisis y la reflexión. Se plasman objetivos comunes, normas internas, roles y perfiles identificados, luego, de un estudio de diagnóstico que los aproximan a su realidad. Sin embargo, este intento presenta incoherencias y contradicciones fundamentales por las filtraciones ascendentes y/o descendentes al momento de aplicar dichos análisis en la práctica cotidiana.

Se puede observar como ejemplo de ello dos percepciones peculiares con respecto a los procesos de gestión. Ambos tienen que ver con la significatividad de la participación en las dinámicas grupales para la toma de decisiones en la percepción de la directora confrontada con la de los docentes.

La directora del centro educativo en la entrevista (noviembre 2001) realizada percibe la gestión como la actuación de acciones predeterminadas, las cuales, pueden ser modificadas en su funcionalidad por la incertidumbre del contexto. El control de estas políticas institucionales estará supeditado a la participación de los involucrados para comprometerse y cumplir con los objetivos determinados.

La gestión en la escuela se presenta, según su opinión, como una organización con compromiso institucional humanitario enfocado a los objetivos de la institución puestos al servicio de la comunidad y a la participación de todos los agentes involucrados.

Sin embargo, en el comentario siguiente se produce una filtración de forma descendente en los procesos comunicativos¹. Se observa una cierta oposición a la concepción del sentido de participación para el consenso, es decir “la concertación de opiniones que en comunidad deciden elegir un camino de gestión”.

En esta opinión se utiliza la participación para el consenso como un medio que sirve para conocer la opinión del grupo, propiciar la votación y suscitar el confort. A la hora de tomar la decisión final se realiza de acuerdo al criterio personal de la dirección.

“porque ahí uno tiene que imponer tus ideas, tu plan, porque a veces es muy difícil lograr el consenso de todos y tú agradar a todos porque no te ven a ti con poder, después dicen no pero ella tomó la decisión y esto te puede desprestigiar, bueno yo no soy dios, viendo no más lo que es dirigir un colegio, tú puedes recibir la opinión, todo, sonreír, pero tú vas a decir esto se hace así”

(Entrevista directora noviembre 2001).

En contraste a su opinión la percepción del grupo de docentes, describe a la gestión de la escuela como una institución caracterizada por la delegación de responsabilidades y comités representativos que luego trabajarán en equipo (grupo), no necesariamente constante, donde el consenso se produce de acuerdo a la elección superficialmente general y no necesariamente participativa. Este proceso de acuerdos se realiza en las reuniones asintiendo colectivamente.

¹ el gerente pasa una limitada información por el temor de que ésta pueda ser utilizada en su contra.

Así mismo, el manejo interpretativo en esta percepción inserta una filtración de forma ascendente.² Se presenta dos elementos singulares en sus visiones: el trabajo en equipo y la noción de consenso. El primero con respecto a la concepción de trabajo en equipo como “no necesariamente constante” en el sentido en que la mistificación del grupo se muestra al momento de ejecutar las actividades.

Una docente (MD noviembre 2001) nos comenta con relación a una actividad programada donde se delegaron determinadas responsabilidades:

“cuando de trata de alguna actividad por ejemplo, me toca el día del maestro, se supone (...) trabajar todo en equipo, planificar, pero, de tal manera que todos trabajen y que todos sepan que la actividad no es solamente del que tiene a su cargo sino que la actividad sea de todos, dar trabajo a todos, porque se trata del equipo pero me parece que se ha perdido más que el amor a nuestras actuaciones son los resentimientos”

El otro aspecto de este comentario se refiere al consenso como sinónimo de votación, la cual se convierte en un elemento “singular” para la comunicación que concuerda con la filtración ascendente observada en el comentario de la directora en la medida en que es una elección general no necesariamente participativa en donde la mayoría asiente las propuestas sugeridas.

Ambas expresiones nos permite entender lo que sucede en la práctica cotidiana cuando una docente nos refiere: “cuando tú das una

² el empleado va adecuando las cosas a sus percepciones evitando cualquier información que limite su conveniencia

orden en el momento te dicen sí y al momento de hacerlo (...) “(Entrevista MD noviembre 2001) otorgando a este tipo de acuerdos su carácter superficial.

Las funciones en las redes comunicativas se presentan de la siguiente manera: a veces la función intermediaria³ es asumida por la docente MD quien realiza acciones de concertación entre los miembros cuando surgen discrepancias: “Escuchamos a todos y si hay algo que objetar se pide la palabra siempre respetando y evitando las discusiones porque sabes por ejemplo (la docente) M le gusta discutir mucho pero a veces (la docente) MD la hace entender porque a veces ella no entiende.”

(Entrevista directora noviembre 2001)

Prevalen en la institución algunos docentes como (A, MD, FG) quienes influyen de una manera singular en los acuerdos y comportamientos del resto del personal por ser líderes de opinión⁴.

La función cosmopolita para la coordinación de actividades centrales es representativa de los profesores con experiencia directiva⁵. “Bueno, la señora directora es la que encabeza las reuniones, luego el profesor de quinto grado que también ha sido director de personal creo que no sé si me equivoco ellos son los que encabezan la reunión.”

(Entrevista MN noviembre 2001)

³ cumplir la función estratégica de integrar a los distintos subsistemas que componen la organización

⁴ Individuo que influye informalmente en las actitudes o comportamiento de algunos miembros de la escuela

⁵ Aquel que tiene un grado de comunicación muy alto dentro de la empresa, elemento indispensable para la innovación. Persona/s que capacita/n a la organización para que ésta se enfrente con éxito

La crítica director-docente se presenta desde dos percepciones singulares como discusiones subjetivas que se sueltan de manera muy general con impactos negativos; y acercamientos más personalizados por las conversaciones directas e individualizadas.

Los docentes perciben un tipo de crítica destructiva en algunos momentos como cuando en las reuniones se tratan de aspectos rutinarios o de presiones externas casi siempre vinculadas a quejas subjetivas de padres de familia:

“ (A) tiene muchas virtudes , pero también tiene grandes cosas que hay que corregir por ejemplo ella llega y habla en general porque no puede creo decir a la persona directamente lo que ella piensa que se le deba decir, suelta la idea y a quien le toca le toca (...) Casualmente la otra vez le dije en una reunión sabes si, alguna vez un padre de familia se queja de mí te suplicaría que me llames y me encares delante de él... porque creo que es lo correcto porque no voy a permitir que hablen mal de mi o que después tú me faltes el respeto y yo no me sepa defender cortar el rumor ... porque ella viene y dice pues de ti me hablaron (...) ya que hay dos profesores que han tenido bebito y ya van a comenzar con el problema de que mi bebito se enfermó y de que por eso estoy llegando tarde, que esto o aquello, pero a ellos no le dicen directamente sino a todos los que estamos ahí (...)”

(Entrevista MD noviembre 2001)

También se presentan percepciones más particulares de una comunicación abierta, cálida canalizada hacia orientaciones e informaciones de retroinformación técnica: “Yo me puedo acercar a la directora y conversar con ella, no por el hecho de que pueda ser en

cualquier momento, no en ese sentido informal, porque se supone que la tengo que mantener al tanto de todas las actividades que yo realizo y hablarle de algunas cosas que de repente yo requiera su apoyo”

(CR Noviembre2001)

La retroinformación se realiza generalmente de manera superficial en juicios muchas veces subjetivos: “Me parece que más tengo la impresión que más son discusiones subjetivas muy superficiales.”

(Entrevista FG noviembre 2001).

La retroinformación a un nivel reflexivo de entendimiento productivo a veces se presenta en los esporádicos talleres que de vez en cuando se programan o en conversaciones individuales de asesoría.

7.2.2.1 Mecanismos Comunicativos:

Como anteriormente hemos especificado las pautas formales de comunicación se intentan centrar en el diálogo, pero, en el contexto sociolaboral predomina las constantes presiones que se suscitan en las relaciones de interacción de los miembros en su funcionamiento interno por un lado y los padres de familia por el otro.

Por tal razón, la coordinación de las actividades se desarrolla a través de reuniones de planificación donde se suscitan los acuerdos para la toma de decisiones en el ámbito profesional y en la práctica cotidiana. Así mismo, se observa la actitud positiva de la dirección para suscitar espacios que posibiliten iniciativas para el cambio ofreciendo oportunidades a los grupos de vanguardia que expresan sus opiniones y proponen actividades de innovación y coordinación.

Sin embargo, el tiempo dedicado a la toma de decisiones, no es utilizado apropiadamente. Se manipulan las discusiones hacia aspectos subjetivos o se dilatan por la tardanza de sus integrantes lo que no permite la dosificación de una agenda más concreta del desarrollo de la reunión y el tiempo de trabajo del alumno:

“Lo que sucede es que acá en el centro educativo aún no estamos utilizando muy apropiadamente el tiempo que se invierte en las reuniones quizás porque no existe una agenda mínima donde se dosifique más la cosa instantánea que sale por ahí, el comentario instantáneo de tal manera que eso quizás no pueda permitir llevar a cabo y cumplir adecuadamente con los tiempos...”

(Entrevista FG noviembre 2001).

Los acuerdos a los que se llegan no se aplican comprometidamente. Aquellos relacionados a las actividades a realizar a veces no llegan a concretizarse en la realidad. Una docente nos refiere: “yo planifiqué de tal manera de que todos me colaboraran pero no fue así inclusive las órdenes que di no se cumplieron y yo estaba renegando (...) tuve que controlar la disciplina y seguir me entiendes,...” (Entrevista MD noviembre 2001).

Las resistencias individuales, la falta de participación y pertinencia de los docentes; y los obstáculos que se realizan, entre ellos, provocan acciones perturbativas en el cruce de actividades, dilación de los materiales previamente solicitados, la evasión, la omisión de mensajes y la falta de privacidad. Todo ello limita la eficacia y el logro de las acciones coordinadas: “Yo ya se lo había dicho a ella con una semana antes y quedamos en que todos los miércoles me iban a tener el video y el VHS listo en el aula, pero yo llegué y cómo que yo no solamente me sentí

incómoda sino como que las personas que estaban ahí en ese momento también” (Entrevista CR noviembre 2001).

Muchas veces la ineficacia de sus comportamientos es soslayada con justificaciones que también son causa de las presiones ocasionadas por la coalición externa. Entre ellas se encuentran la indiferencia de los padres para apoyar en las tareas a sus niños, la inasistencia de los alumnos que abandonan la escuela o aparecen esporádicamente; y la opinión negativa de los padres con respecto a la metodología del nuevo enfoque.

7.2.3 Madurez profesional del equipo:

Existe un esfuerzo de la dirección del Centro Educativo en propiciar espacios que permitan la interacción de sus miembros para el análisis y la reflexión. Se plasman objetivos comunes, normas internas, roles y perfiles identificados, luego, de un estudio de diagnóstico que los aproximan a su realidad. Sin embargo, este intento presenta incoherencias y contradicciones fundamentales al momento de aplicar dichos análisis en la práctica cotidiana.

El aprendizaje bidireccional característico del trabajo en equipo se presenta de una forma unidireccional. Es decir se imparten responsabilidades, se eligen coordinadores, se aceptan propuestas que en la práctica no se asumen debido a comportamientos de resistencias solapadas, es decir, ideologías que no han logrado concertarse.

El proyecto educativo institucional se convierte en un instrumento inútil, desconocido por los nuevos miembros. Sólo es de conocimiento general aquellos aspectos comunes trabajados periódicamente y de

manera tradicional. Se organizan por ciclos, se trabaja con la estructura curricular y los textos de aula.

Se empeora la situación cuando además deben reformular estos documentos, proyectos y unidades a formatos determinados por las directivas enviadas por la USE. En esta realidad el equipo trabaja con infinidad de mensajes sin tener nada claro. Por un lado, lo que se concibe como proyecto institucional, por otro los compromisos con el ente intermedio que modifican continuamente sus orientaciones; finalmente sus propios hábitos y concepciones aún no concertadas:

“Están bien, pero a veces no se adaptan a la realidad de este centro educativo, hay muchos objetivos que se deberían cumplir pero lamentablemente los niños no nos ayudan o de repente no nos adaptamos a los niños, en el medio en que vivimos. De repente son muy ideales porque a veces uno quiere hacer pero la realidad es otra.”

(Docente octubre 2001).

7.2.3.1 El grupo de docentes:

En el Centro Educativo Estatal 019 cada miembro del grupo interactúa en la ejecución de acciones determinadas para alcanzar metas propuestas en sus planes anuales. Cada miembro del staff entrega su trabajo individual para incluirlo en el informe general de acuerdo a lo que el responsable considere pertinente.

Esto se ha podido observar con el tratamiento de la corrección al proyecto institucional y en la ejecución de actividades: “constantemente nos reunimos con los maestros de acuerdo a los ítems que se requieren

coordinar” (MS noviembre 2001). En síntesis, el personal docente aún no se ha consolidado en equipo).

El aprendizaje bidireccional característico del trabajo en equipo se presenta de una forma unidireccional. Es decir se imparten responsabilidades, se eligen coordinadores, se aceptan propuestas que en la práctica no se asumen debido a comportamientos de resistencias solapadas, es decir, ideologías que no han logrado concertarse.

Los hitos de convivencia se construyen en la práctica cotidiana al enfrentar situaciones problemáticas las cuales se discuten en las reuniones y se toman acuerdos para desarrollar temas transversales con respecto a la enseñanza. Así mismo, en el aula el docente y los alumnos nombran conductas relacionadas al tema transversal para señalar comportamientos pertinentes.

El reglamento interno muchas veces no es tomado en cuenta por lo que cumple su rol meramente formal como documento a presentar obligatoriamente, el cual, cuenta con las pautas mínimas recomendadas por el organismo intermedio con respecto a las relaciones con todos los agentes educativos.

7.2.3.2 Escala de competencia profesional del equipo de trabajo: (Entrevista y cuestionarios.)

En el ambiente institucional se percibe relaciones cordiales que soslayan sentimientos de insatisfacción y resentimientos. El nivel de competencia profesional del staff se caracteriza por rutinas defensivas que limitan la madurez profesional para desarrollar buenos desempeños.

Estos sentimientos los podemos identificar en estas opiniones: Una docente nos habla en relación a las recompensas recibidas en la institución: “Será pues la biblioteca, el material que nos envía la USE (Unidad de Servicios Educativos), los libros, documentos de felicitación-para mí no, quizás, para mis otros colegas”.

(Entrevista. MS noviembre 2001).

Otra nos dirá al respecto “Cuando nos dan por escrito a veces (docente) M está mirando y qué por qué a ella le dan y a ella no, la directora siempre dice que si da una vara a una, ya quiere también que le den a ella y a veces para no tener problemas con (docente) M tratamos de mantener un poquito la distancia (...) tratamos de estar lejos.”

(Entrevista MH noviembre 2001).

Sobre una actividad desarrollada en la institución nos contarán el siguiente suceso: “aquello que pasó el día del colegio, ella también dio indicaciones quienes iban a encargarse de cada cosa, cómo se iba a ayudar pero uno de los profesores porque yo lo voy a hacer si ella nunca ayuda un poco como que van ya a lo personal.”

(Entrevista MD octubre 2001).

Ante estas actitudes las competencias profesionales de los miembros del equipo se presentan en un nivel incipiente puesto que las teorías de uso y de acción en sus habilidades de interrelación (Argyris 1993) reflejan modelos defensivos los cuales, no son compatibles con los hitos de convivencia del trabajo en equipo. Esto conlleva a que la madurez del grupo se derive de estas actitudes limitantes, lo que nos conduce a suponer un bajo nivel de desempeño.

Analicemos cada uno de estos dos aspectos en los siguientes apartados

**A. Habilidades de interrelación (teorías de uso y de acción) en el funcionamiento del equipo de Trabajo.
(Concertación de opiniones)**

Desde la perspectiva del profesorado el perfil profesional de la directora corresponde en lo general a la etapa de Integración. En su gestión se destaca ciertos niveles de autonomía, participación y comunicación con el personal para la delegación de responsabilidades. Sin embargo, los sentimientos de confianza y respeto hacia los miembros del equipo no siempre son tan efectivos suscitándose conflictos entre ellos.

- Directora: (anexo 5)

Entre las fortalezas de sus teorías de acción y de uso reflejadas en las interrelaciones con los docentes son:

- a. Cooperación (R2): Siempre se encuentra dispuesta a colaborar con su equipo ayudando, orientando, haciéndose disponible de manera desinteresada. Un docente nos dice: “porque por ejemplo en las documentaciones de repente me falta alguno u otro documento recorro a la dirección y la señora directora me proporciona algunos materiales”

(Entrevista. VH noviembre 2001).

- b. Disponibilidad para tomar decisiones (R8): La directora del centro educativo participa activamente en la toma de decisiones. Comunica al grupo, delega responsabilidades y coordina

acciones para llevarlas a cabo. “las indicaciones se dan en forma general, parte de la señora directora y también del personal docente, algunos puntos que yo no conozco muy bien en lo que recién estoy conociendo...”

(Entrevista. VH noviembre 2001).

- c. Confiabilidad (R12): Muestra siempre disposición de escucha. Ve posibilidades de mejora en cada uno de los miembros del equipo y ofrece oportunidades de apoyo, colaboración, asesoría y solidaridad para obrar con autonomía. Sin embargo a veces se deja llevar por aquello que escucha sin una información refrendada. “La directora tiene una confianza en la empresa que es muy buena, una confianza en el personal de repente que ha tenido más permanencia en el centro educativo...”

(Entrevista. FG noviembre 2001).

Compromiso (T1): La directora cumple esmeradamente con su responsabilidad tratando que las actividades programadas puedan cumplirse antes de la fecha tope. Siempre se encuentra disponible para actividades extracurriculares convocadas por la USE. : “La dirección te corta otras actividades, te convocan a reuniones, a veces lo que tienes planificado con tu familia pues te sale un curso de capacitación o que una reunión o que entregar un documento es una labor muy sacrificada”

(Entrevista. Directora noviembre 2001).

En este ámbito ha contactado con diversas empresas con el fin de recibir apoyo para mejorar: la infraestructura del centro educativo, el apoyo psicológico, la formación religiosa en los alumnos; y cumplir con la documentación requerida.

- d. Competencia Personal (T2): La experiencia en el cargo la ha motivado por buscar información que la mantenga actualizada en su área de competencia. Asiste a capacitaciones continuas, está pendiente de las disposiciones legales emitidas por el Ministerio de Educación y se mantiene en contacto con otros directores para solucionar situaciones comunes:

“Yo te voy a decir una cosa a todos los directores nos falta capacitación, nosotros no hemos estudiado para ser directores, nosotros hemos estudiado para ser maestros pero el ocupar un cargo administrativo es muy pesado, y muchos no están preparados para eso algunos estudian en las universidades, y los que no han tenido oportunidad de pagar y eso es lo más fastidioso y es bien bravo y tienes que partir un poco de la experiencia, un poco de la vida en sí asesorarte por otro lado lo peor es el sueldo que ganamos”

(Entrevista. Directora noviembre 2001).

- e. Toma de Decisiones (T3): En las decisiones tomadas el director comunica la información necesaria para su entendimiento. Recibe opiniones y sugerencias. Delega responsabilidades por comités, difundiendo la información investigada a través de exposiciones que los integrantes realizan. Luego se elige por votación la solución o el análisis pertinente. En este aspecto se suscita dos percepciones: la concepción de la dirección sobre tomas de decisiones predeterminadas y la percepción del equipo de este proceso como fruto de un acuerdo conjunto: Una docente nos dice (Entrevista. MN noviembre 2001): “todos

colaboran con apertura, no hay grupos diferenciados de fuerzas para la toma de decisiones”

- f. Responsabilidad en el Trabajo (T4): La dirección asume las consecuencias de sus decisiones aunque a veces debe hacerse responsable por los efectos de las decisiones asumidas por otras personas.

Es así que a veces debe concluir informes posteriores a la fecha porque algunos comités que se responsabilizaron no cumplieron dentro de los plazos acordados además de sus propias ocupaciones: “Por las múltiples actividades, puesto que no cuento con secretaria tengo que ser asesora de la apafa, tengo yo que remplazar al profesor que falta sin motivo, no hay auxiliar, tengo que llenar las fichas de seguro escolar también, eso me demanda mucho tiempo y el trámite documentario...”

(Entrevista. Directora noviembre 2001).

- g. Iniciativa en el trabajo (T8): Ella se encuentra pendiente de las innovaciones. Frecuentemente ofrece oportunidades para aplicar nuevas ideas o actividades que signifiquen posibilidades reales de mejora en el trabajo. Es así que algunos docentes desarrollaron actividades como proyectos sobre la degustación de platos nacionales para la celebración de fiestas patrias con la participación de los padres de familia y todos los docentes: “Se distribuyeron platos de la costa y sierra por ciclos. Tomando en cuenta la distribución del menú y sus calorías. Es así que se escogieron de entrada: papa a la huancaína, plato de fondo arroz con pollo, como postre ensalada de frutas y refresco.”

(Entrevista. MD julio 2003)

Con respecto a las debilidades de sus teorías de acción y de uso, el equipo de trabajo señaló las siguientes:

- h. Sinceridad (R3): Muchas veces la parcialidad de su objetividad para hacer comentarios no siempre se ajustan a la información refrendada. A veces tiende a ser parcial cuando se trata de relaciones de simpatía manifestando apreciaciones generales y subjetivas. “porque justamente cuando se exponen los trabajos en grupo pues la directora nos hace las observaciones, se tiende más a lo subjetivo que a la discusión argumentada.”

(Entrevista. MS noviembre 2001).

- i. Optimismo (R4): Por la propia realidad las acciones tomadas tienden a la compensación de las deficiencias de manera elemental más que a realizar acciones que permitan la sinergia para la superación común de las limitaciones.
- j. Manejo de Sentimientos (R10): Al parcializarse en algunas opiniones se deja llevar por lo que le dicen sin considerar las consecuencias que sus comentarios pueden producir en los desempeños. Manifestándose en forma general prejuzgando acciones, situaciones y comentarios sin referencia a la información refrendada. “suelta la idea y a quien le toca, le toca...” (Entrevista. MD noviembre 2001).
- l. Autocontrol (R11): El director se deja llevar por sus impulsos y sentimientos perturbadores en todas las situaciones, en especial cuando está sometido a mucha presión y/o se siente cuestionado.

En síntesis, consideran como fortaleza en la directora las siguientes cualidades: el apoyo colaborativo que les brinda, la manera de gestionar para tomar decisiones, la apertura y confianza en la comunicación, su competencia personal en el desempeño de su cargo, su rol en la toma de decisiones, la responsabilidad en lo que hace y las innovaciones que sugiere con el fin de mejorar la escuela convirtiéndose en debilidad cuando se siente limitada por el temor o peligro.

Con respecto a sus debilidades señala entre ellas: la sinceridad en lo que ofrece o dice, su falta de optimismo por el temor de alguna amonestación, el poco autocontrol y manejo de sus sentimientos como reacción a situaciones del contexto (Anexo 6)

- Equipo de trabajo: (anexo 8).

El grupo cuenta con oportunidades para la participación en las actividades pedagógicas y administrativas pero no se involucra totalmente en los acuerdos tomados. Acepta con agrado generalmente lo dispuesto y recibe con apertura las delegaciones sugeridas. El grado de cohesión y su sentido de pertenencia se presenta aún parcialmente dependiendo de las negociaciones e intereses particulares.

Podemos distinguir que el equipo de trabajo resalta como cualidad grupal la intención de colaboración que se presenta en el ambiente escolar. El grupo muestra disposición oral para ayudar, orientar, se muestra disponible en algunas ocasiones. Comparte con el líder la responsabilidad del liderazgo.

Cuando los resentimientos afloran se colabora solamente basado en la empatía e intereses personales o si este asegura un intercambio de servicios “Devolver con tiempo libre el tiempo dedicado a algunas capacitaciones que duran todo el día.”

(Entrevista. Directora noviembre 2001).

Entre sus debilidades identificadas en las habilidades de interrelación (teorías de uso y de acción) podemos distinguir las siguientes:

- a. Optimismo (R4): El grupo reacciona ante una situación de trabajo espontáneamente tomando en cuenta algunas de sus posibilidades. Si esto representa un esfuerzo adicional tiende a no persistir y dejarlo. Este es el caso de algunas programaciones:

“en las actividades en las que he estado encargada he tratado de cumplirlas ahora la última que tengo es la actividad de la navidad en la que estoy coordinando pero parece que las empresas de los alrededores no apoyan e inclusive las fábricas. Yo al principio pensé hacer una chocolateada para todos los niños (...) pero no se ha podido.”

(Entrevista. VH noviembre 2001).

Firmeza (R5): El grupo ante las dificultades originadas por el entorno trata de superarlas esforzándose en algunas de ellas lo que en muchas ocasiones le imposibilita cumplir sus objetivos: “En cuanto a lo pedagógico son muy (...) se descuidan y hacen que no cumpla a veces con los objetivos que el profesor se traza porque a veces están como los padres trabajan se descuidan en el hogar, por más que el profesor trate en el aula pero en su casa no realizan su tarea.”

(Entrevista. FF noviembre 2001).

- b. Seguridad (R6): El grupo actúa teniendo en cuenta solamente las consecuencias personales o individuales pero no las interpersonales excepto en contadas ocasiones: “El profesor cajamarquino que ha sido director me dijo: directora usted acérquese a la profesora y llámela un ratito a la dirección y dígame que está actuando mal que ya estamos ahorita en plena actuación y ella no haga alarde de desorden. La profesora debe poner en juego su ética debe de parar de dejar mal al profesor...”

(Entrevista. Directora noviembre 2001).

- d. Empatía y exigencia (R9): El esfuerzo del grupo se enfoca hacia el cumplimiento de los documentos de planificación y se ingenia para aplicar recursos en el quehacer de la práctica educativa: “Me proporciono ayuda con los libros que nos dan, con los libros que tengo en mi casa o sea libros personales o también la experiencia más que nada para resolver un tema. Cuando no hay el suficiente material en el colegio entonces la experiencia como lo has hecho otras veces para que pudiera salir mejor o recordando cosas.”

(Entrevista. MD noviembre 2001)

- e. Compromiso (T1): Al recibir responsabilidades el grupo suele llevarlas a término y se les debe recordar a menudo para lograr su cumplimiento aunque sea fuera de los plazos previstos. “Estamos en julio y algunos aún no me han entregado el borrador de su nómina para que la tipeen. Espero no tener que estarme amaneciendo por ello.”

(Observación directa “día del maestro” Directora julio 2003).

- f. Toma de decisiones (T3): Al presentarse una consideración el grupo elige lo que la mayoría determine quedando bien con el que propone o con el directivo y sin necesidad de comprometerse en la acción. Sin embargo, el grupo no desaprovecha la información que se le ofrece, aunque no investiga sobre ello, luego se decide por votación.

B. Habilidades técnico-funcionales en las escalas de madurez grupal: (Cuestionarios y entrevista anexo 10, 11 y 12)

La madurez del grupo se verá reflejada a través de sus desempeños en la producción y el compromiso con los objetivos de la organización, así, podemos destacar en este tópico las fortalezas siguientes:

- a. Compatibilidad de Funciones (Com.F): Con el Proyecto Educativo Institucional se ha podido definir las funciones intentando no caer en contradicciones y posibilitar desempeños satisfactorios de la persona responsable: “En cuanto a la organización, está muy bien organizado este centro educativo. Cada uno del personal docente cumple sus funciones a cabalidad y no hay ningún tipo de inconformidad.”

(Entrevista. VH noviembre 2001)

- b. Participación (Par): Se comparte la responsabilidad del funcionamiento y dirección del equipo. Se adoptan flexiblemente las funciones necesarias para que el equipo sea operativo: “Para elaborar el PDI participan todos los docentes de la educación porque ahora sí, hemos, ahora hemos tenido más en cuenta a los

padres de familia, al personal administrativo, que intervengan, que hagan su perfil.”

(Entrevista. Directora, noviembre 2001)

- c. Satisfacción/confianza (Sat): A pesar de las vicisitudes y problemas que enfrenta el centro educativo se experimenta la sensación de que el tiempo y el esfuerzo han sido bien empleados:”Cuando llegué me parece que recién habían acomodado los baños entonces me lo decían con una gran satisfacción por ejemplo de parte de la directora me contaba mira estas son nuestras necesidades acomodar los bañitos también se estaban creó realizando actividades para también arreglar un poco los techos algo por ahí.” (Entrevista. CR noviembre 2001).
- d. Comunicación (Com): Es abierta y sincera. Se manifiestan todas las opiniones sin recelo a posibles rechazos o incomprensión. Las diferencias de opinión se valoran positivamente:”cuando nos reunimos en las reuniones todas las cosas que pensamos la conversamos.” (Entrevista. MS noviembre 2001)
- e. Distribución de la Autoridad (Dist.A): Cada miembro tiene la suficiente autoridad para desarrollar los temas que le competen. Todos comparten de alguna manera la responsabilidad de sus resultados aunque en algunas situaciones la autoridad está distribuida entre las personas que se responsabilizan de cada tarea sin que esto signifique recibir el apoyo de todos: ”se estaría dando prioridad en este centro educativo es lo relacionado a la responsabilidad de cada uno de los sujetos en tal sentido que incluso estamos involucrados, lamentablemente no todos los maestros” (Entrevista. FG noviembre 2001).

Reconocen como debilidades las siguientes:

- f. Claridad de Objetivos (Cl.O): A veces se producen confusiones o desacuerdos sobre el cometido de las metas: “No tanto con claridad, se tiene sus altibajos en algunos están bien formulados como también otros no. Los perfiles encajan con algunos de los objetivos.”

(Entrevista. FF noviembre 2001).

- g. Compatibilidad de Objetivos (Com.O): Los objetivos son compatibles con lo propuesto en la planificación puesto que éste se ha realizado en consenso pero no existen prioridades y a veces no representan la realidad: “Lo que yo diría es que de repente la pertinencia se puede dar de manera muy genérica a nivel general más o menos hay una casi una similitud que podríamos señalar a nivel de los centros educativos de la gestión pero ya a lo que corresponde al manejo más específico del entorno y en función de ese entorno como se promueve una propuesta de gestión yo creo que ahí si hay alguna discrepancia”

(Entrevista. FG noviembre 2001).

- h. Solución de Problemas (Sol.P): Los problemas causan perturbaciones en el ambiente. Se tratan en las reuniones pero no se enfrentan totalmente: “hay una tendencia de repente a no ir al fondo de los problemas o a recoger lo medular de las opiniones.”

(Entrevista. FG noviembre 2001)

- i. Consecución de Objetivos (Cons.O): En ocasiones se alcanzan los resultados generales sin un análisis de los procesos. Cada miembro del grupo trabaja más independiente en este sentido:

“Por lo general, hasta donde yo conozco, no, no se evalúa o se evalúa en todo caso de una manera muy informal. Puede ser que hay una práctica de evaluación, es decir, que no nos sentamos en una mesa y nos preguntamos qué falló, qué aspectos positivos y bueno qué experiencias sistematizamos para la próxima oportunidad, no, así de repente aparece una comunicación informal pero donde no queda nada en claro.”

(Entrevista. FG noviembre 2001).

- j. Recompensas (Rec): Existen compensaciones generales que no son totalmente satisfactorias para nadie. Los miembros del equipo reciben críticas con más frecuencia que reconocimiento. Se presentan actitudes que tratan de evitar el agravio comparativo cuando a veces se manifiestan espontáneamente en las opiniones individuales: “La única recompensa que recibimos de parte de la dirección es que sigamos trabajando, nos da aliento la señora, que lo hagamos por los niños. Otra recompensa no, nos aumenta solamente el ánimo en forma oral, personal y grupal.”

(Entrevista. FF noviembre 2001).

CAPÍTULO 8

RESUMEN DE RESULTADOS

8.1 El fenómeno burocrático en los procesos de gestión del Centro Educativo 019:

1. El equipo docente considera que este proceso se desarrolla de manera funcional, teóricamente horizontal puesto que se respeta la jerarquía. Las responsabilidades en este entorno se distribuyen de acuerdo a las habilidades de cada miembro con excepciones peculiares en lo que respecta a la enseñanza de primer grado
2. Se la concibe como una gestión coherente a las características del centro educativo y enfocado a los objetivos de la institución. Se encuentra caracterizada en la combinación de elementos reproductivos de los procesos jerárquicos con la complejidad de estructuras de resistencia producto de la disfuncionalidad de un modelo de rutinas defensivas en las actuaciones de sus miembros por las siguientes razones:
 - a. De las características de los procesos jerárquicos administrativos se puede señalar que presentan grados de negociación y participación de los miembros en las políticas institucionales que son tomadas como sugerencias por la directora para modificar o mantener la decisión predeterminada. Se observa igualmente en los

responsables de actividades y comités el mismo comportamiento. En consecuencia estas actitudes reflejan un acuerdo implícito del equipo de trabajo con la manera de gestionar la institución.

- b. Hay una preocupación central en definir un poco las funciones y los roles de cada grado, de acuerdo a la planificación, y a una manera muy intuitiva de carácter teóricamente horizontal para propiciar espacios de actualización y perfeccionamiento. Sin embargo, las limitaciones culturales inhiben oportunidades de interactuar para compartir y aplicar nuevos aprendizajes.
- c. Aunque no se evidencian fuerzas antagónicas de poder se manifiestan ciertas discrepancias y una actitud teóricamente colectiva para asumir pasivamente las propuestas. El consenso se desarrolla por votación con acuerdos superficialmente generales.
- d. Se desarrolla en la organización una orientación hacia dinámicas grupales del desarrollo organizacional cuya base se encuentra en el diagnóstico situacional como punto móvil para desarrollar: proyectos grupales, tareas centrales, ferias y expediciones, talleres de proyectos de investigación. En estas actividades se acuerdan puntos, se establecen periodos de tiempos con el fin de centralizar mejor los cambios a realizar.
- e. En cuanto a la disfuncionalidad los miembros al interrelacionarse presentan resistencias sutiles o expresas en algunos comportamientos provocando barreras, muy característico de los modelos defensivos. El resultado de las actividades se convierten en ineficaces por los bloqueos, retardos, demoras, y/o retenciones.

- f. Las barreras organizativas que el equipo identifica en sus relaciones son: El soslayamiento, la inercia organizativa, culpar a otros o al sistema, la competencia incompetente, razonamientos defensivos, autodefensas, dilaciones y acuerdos superficiales que limitan la productividad y el compromiso de sus desempeños. (Anexo 13 y 14).

8.2 El Centro Educativo 0019 “San Martín de Porres Velásquez”:

3. El Centro Educativo Estatal 0019 pertenece a la jurisdicción de la Unidad de Servicios Educativos 03, organismo intermedio que depende del Ministerio de Educación. Ella selecciona personal, centraliza lineamientos, recoge informes y controla las disposiciones vigentes de la política educativa en las tres áreas: Pedagógica, institucional y administrativa. Con la última disposición en el DS 023-2003 ED se intenta convertir a la Unidad de Servicios Educativos en una gestión local con el fin de otorgar una mayor autonomía institucional a los directores de los centros educativos.

El centro educativo estatal 0019 se encuentra ubicado en el distrito de la Victoria. Lima en un ambiente en que predomina la precariedad. En este contexto los docentes desarrollan actividades que les permite supervivir y mejorar la infraestructura no terminada.

4. La demanda de sus servicios se ha reducido progresivamente de 1993 al año 2003, este hecho se refleja en el bajo índice de alumnos matriculados en estos dos últimos años. Si se toma de referencia la cantidad de alumnado registrado en el año 2001 (213) con respecto a estos últimos años podemos afirmar que a pesar de

la reapertura del nivel inicial la declinación ha sido entre -26 alumnos en el año 2002 y -33 alumnos en el año 2003.

(anexo 16 y 17).

Un factor interesante en la captación de alumnado se suscitó entre los años 1997 y 2000. En 1998 y 1999 se elaboró y aplicó el proyecto educativo institucional. Esos años se realizaron diversas reuniones del profesorado para la planificación y se invitaron a diversos profesionales al centro educativo para el aprendizaje de las nuevas tendencias.

Estas reuniones se desarrollaron con la aprobación de los padres de familia estableciendo horarios sin la asistencia del alumnado. El año 1999 la población estudiantil se incrementó a 250 alumnos, cantidad de alumnado superior a los años precedentes y posteriores. Se induce que estas actividades fueron respaldadas por los padres de familia, los cuales, observaban el interés del equipo de trabajo por mejorar la calidad del servicio.

5. Una preocupación prioritaria de la dirección es la actualización de sus docentes como mecanismo comunicativo en la toma de decisiones con respecto al mejoramiento del servicio. La directora ofrece oportunidades y facilidades para que el docente pueda asistir a eventos de capacitación convocados por el Ministerio de Educación y/o editoriales. A veces utiliza los pocos recursos que tienen para pagar la movilidad de los docentes que participan o para invitar a especialistas. Sin embargo, se percibe en los docentes un interés por aquellos cursos gratuitos y de acreditación para el escalafón de la carrera magisterial.

6. El profesorado ha participado obligatoriamente de constantes actualizaciones auspiciadas por el Ministerio de Educación y/o el Organismo Intermedio (DEL o USE 03) y ha formado parte de las redes de inter-aprendizaje. Estos alcances son recibidos por los docentes del centro educativo con apertura pero sin un involucramiento total. En consecuencia, algunos profesores manifiestan resistencias en la práctica cotidiana con justificaciones que encubren sutilmente sus temores frente al nuevo aporte no aceptado y asumido como impuesto.
7. En las reuniones de planificación se logran acuerdos generales sobre las tareas centrales de la práctica cotidiana. Hay una disposición de escucha pasiva de algunos miembros para hacer conocer sus opiniones. Las palabras decisivas las toma la dirección después de escuchar las sugerencias objetivas del personal docente. En estas reuniones se trabaja en grupo y se establecen acciones que posibiliten el crecimiento profesional del equipo a través de los talleres de inter aprendizaje. La elaboración de los proyectos y unidades se distribuyen por ciclos y trimestralmente se informa sobre los logros alcanzados.
8. El proyecto educativo institucional, documento de gestión, merece una atención especial puesto que cumple una función especial y hasta el momento ha pasado por un ciclo vital específico.

En sus inicios se le consideró impuesto y obligado por el Ministerio de Educación, luego, fue cobrando significatividad tratando de cumplir con una línea común concertada en las reuniones de planificación y desarrollada en los carteles mensuales. Estos últimos elaborados y aplicados con el equipo docente. Finalmente,

se produce la fase de reestructuración delegado a un comité representativo quien trabajó en grupo con el profesorado. Por consiguiente se convierte en un documento formal que se presenta al órgano gubernamental superior, el cual, no necesariamente es conocido ni aplicado por toda la comunidad educativa.

9. Las reuniones de planificación de las actividades antes señaladas se realizan casi siempre en las horas de recreo o en la salida del turno de la mañana. Se avisan con anticipación convocando a ambos turnos. Las reuniones improvisadas se efectúan mayormente a las horas de entrada cuando se quiere tratar un tema cotidiano con respecto a determinadas rutinas.
10. El cumplimiento de los tiempos para el desarrollo de las reuniones no son manejadas adecuadamente debido a: tardanzas de los integrantes, la tarea a desarrollar que a veces se dilata por las conversaciones subjetivas y generales. Ésta última provocada por las filtraciones, distracciones, acuerdos superficiales y desconcentraciones, ello, imposibilita la dosificación equilibrada de una agenda más coherente y concreta.

8.3 Bases técnicas organizacionales en el Centro Educativo:

11. EL marco estructural de la organización se centraliza en el ápice estratégico. Se reproduce las funciones elementales del fenómeno burocrático de las escuelas administrativas. Estas se plasman en el manual de organizaciones y funciones basadas en las disposiciones emanadas por la sede central. En base a ellos, se trabaja en forma conjunta la calendarización y el cartel mensual de actividades.

12. La disciplina impartida a los alumnos se mantiene generalmente con patrones ya establecidos que permitan la obediencia y la sumisión a las reglas establecidas.
13. Se ha intentado a veces planificar y aplicar una disciplina más horizontal y democrática con hitos de convivencia basados en valores y preceptos morales, que han sido muy pocas veces propuesto por los alumnos. El efecto de estas acciones no cubrió las expectativas del equipo de trabajo debido a la diversidad de concepciones sobre los patrones de disciplina más convenientes para este contexto educativo.

8.4 Las relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia organizativa:

14. En el proceso comunicativo entre el director y los docentes se producen dos tipos de filtraciones comunicativas en la dinámica de la convivencia cotidiana: La descendente y la ascendente.
15. En la primera, la directora sesga la información brindada asegurando sus pre-concepciones de lo que se debe hacer con una actitud determinista que protege su poder cuando lo siente vulnerable en la valorización de su imagen, autoridad o conducción.
16. En la segunda los docentes sólo escuchan aceptando aquello que les conviene a sus propios intereses y status quo. Los acuerdos se desarrollan colectivamente y asentidamente en las votaciones

generales. Ello desemboca en acciones ineficaces con sutiles resistencias individuales

Las filtraciones producirán en el revelado y la retroalimentación de los procesos comunicativos, encubrimientos, falsedades, omisiones, bloqueos, retardos y retenciones en las comunicaciones escritas u orales.

17. La crítica como retroinformación se presenta de dos maneras: La crítica rutinaria y la técnica. Ambas se presentan en un plano superficial y de carácter subjetivo e irónico. En la primera muchas veces puede llegar a ser fulminante y destructiva para el desempeño de los miembros. Se manifiesta a menudo en las reuniones improvisadas y en ocasiones en las reuniones generales.

La segunda, más racionalizada y refrendada. Se desarrolla en las reuniones planificadas que suscitan conversaciones más técnicas y de carrera. Se propicia ambientes favorables para la asesoría personalizada y el intercambio de información más individualizada.

8.5 Madurez del equipo de trabajo

18. Generalmente se manifiestan actitudes cordiales y de unión cuando el grupo trata de adaptarse a los cambios necesarios para resolver los problemas compartiendo con el líder la responsabilidad del liderazgo. No obstante se propician espacios para la participación del equipo promoviendo el diagnóstico, la lectura, el análisis y la revisión de documentos. Así se eligen los objetivos comunes, los perfiles y los hitos de convivencia que los aproximan al contexto institucional.

19. El personal docente y directivo intenta organizarse en grupo sin consolidar todavía una conciencia de equipo. Denominan como equipo al trabajo de responsabilidad individual de cada miembro para la ejecución de las actividades a desarrollar. En algunas ocasiones confunden el sentido humanitario de solidaridad institucional con actuaciones fuera de contexto al desempeño laboral.

20. El equipo de trabajo del Centro Educativo 0019, en lo referente a la competencia profesional del equipo con respecto a las habilidades de interrelación en la actuación de las teorías de acción y de uso; y las habilidades técnicas-funcionales de sus desempeños se evidencia lo siguiente:

Con respecto a las habilidades de interrelación basadas en las teorías de acción y de uso del grupo, el equipo, resalta la cooperación que existe entre ellos para adaptarse a los cambios y resolver situaciones problemáticas. Así mismo, las oportunidades de participación que la dirección le ofrece para compartir las responsabilidades de liderazgo. Identifican como debilidades la falta de: optimismo, firmeza, toma de decisiones, entre otros, que limitan fuertemente el campo de sus desempeños. Se adoptan posturas individuales frente a las actividades en las que aún no se sienten involucrados. (Anexo 9)

21. Con respecto a las habilidades técnicas-funcionales de sus desempeños, la productividad es mínima, puesto que presenta limitaciones contundentes con relación al nivel de claridad en la consecución del éxito de los objetivos que ellos mismos han intentado alcanzar para solucionar los problemas relevantes. Así

mismo, presentan limitaciones en la competencia técnica para lograr los cambios necesarios frente a las dificultades que se les presenta y a las demandas de la comunidad educativa en el contexto en que se desempeñan. (Anexo 12)

22. Las limitaciones de su entorno les ha conducido a buscar mecanismos compensatorios de satisfacción. En este ámbito los factores que los impulsa en sus actuaciones a pesar de las restricciones se evidencian a través de mecanismos internos suscitados por la significatividad que cada miembro otorga a: la compatibilidad de sus responsabilidades y funciones que se le asignan, a la autonomía asumida en sus planificaciones, dictados de clase y en la toma de decisiones.

Añaden a esto un valor especial a la comunicación y los espacios de participación que se presentan en la convivencia. Esto finalmente les proporciona satisfacción y confianza para realizar su labor. (Anexo 20)

23. En estos momentos con el análisis de los datos efectuado podemos inferir que la madurez del equipo aún se encuentra entre la fase de orientación y clarificación puesto que se intenta compartir una orientación común basada en la confianza con respecto a sus actuaciones y desempeños teóricamente planteados en sus planificaciones. Sin embargo, en la realidad se encuentran inmersos en el trabajo individual, en conflictos y barreras defensivas que producen el estancamiento profesional en la inercia de sus acciones.

De lo anteriormente descrito se puede afirmar que la cultura común que refleja la institución es el resultado de un proceso colectivo que se basa en la supervivencia, la sobreprotección y en la compensación. Esto es producto de la influencia de un contexto sociolaboral que no satisface sus expectativas y que refuerza valores y comportamientos defensivos.



CONCLUSIONES

Después de haber desarrollado el proceso de investigación nos encontramos en estos momentos preparados para realizar una aproximación de respuesta a nuestro cuestionamiento sobre ¿Cómo se organizan internamente los miembros del Centro Educativo Estatal “San Martín de Porres Velásquez N°019” para tomar decisiones institucionales?

El primer alcance a presentar como conclusión general nos hace considerar a este centro educativo como parte de un sistema local inserto en un proceso al que denominamos “fenómeno burocrático” el cual permitirá delegar las responsabilidades y funciones en las dinámicas grupales.

En el ámbito general, la caracterización de la gestión, en la presente investigación, orienta su conducción sobre la base de dos niveles: El mantenimiento, característico de gestiones centralizadas, y la resistencia por oposición. El centro educativo, en particular, presenta características pertinentes a las jerarquías administrativas por un lado y a la disfunción por el otro.

No obstante, existe una intención racional de construir un mejor grado de participación consensual en las dinámicas de interacción entre sus miembros para una democratización en el entendimiento productivo. Por ello, en algunas circunstancias podemos percibir situaciones de concertación entre las coaliciones. En estas ocasiones, el equipo ha logrado proyectos de innovación en actividades de ínter aprendizaje.

1. Los resultados hallados con relación a nuestro primer objetivo: “Describir las características del fenómeno organizativo en el sistema de la escuela para desarrollar una mejor comprensión del equipo de trabajo y sus dinámicas de interacción”, nos permite realizar los siguientes razonamientos:

Las dinámicas grupales suscitadas en el sistema de gestión reflejan una orientación hacia la teoría de desarrollo organizacional en cuanto toma en cuenta el diagnóstico situacional como referencia para sus proyectos grupales, tareas centrales, ferias, expediciones. En las actividades se distribuyen acciones, se informa sobre los periodos de tiempo y se delegan responsabilidades, las cuales pueden ser elegidas de manera voluntaria o determinante. Existe un interés por la especialización voluntaria de los miembros del equipo para el mejor desempeño en los ciclos. Sin embargo, muchas veces no está basada en las habilidades personales para el cargo; y el primer grado de educación primaria es rotativo y obligatorio.

El sistema organizativo muchas veces se adapta a las nuevas tendencias de gestión suscitándose ciertas variaciones entre la documentación elaborada y la práctica cotidiana, por ello, los miembros del equipo escolar participaron en las GIAS, (Gestión de redes de ínter aprendizaje), ambientan sus aulas siguiendo la metodología del nuevo

enfoque -basado en la solución de problemas-; y diseñan proyectos y unidades con contenidos transversales.

Sin embargo, en la práctica cotidiana se reconocieron sesgos hacia una educación más cognitiva, una planificación cuya base es la estructura curricular y el cumplimiento secuencial del texto escolar en el desarrollo de actividades. Uno de los factores de influencia es la comunicación suscitada entre el órgano intermedio y el centro educativo, la cual, en muchos casos se muestra ineficaz por una serie de variaciones interpretativas y contradictorias en las informaciones brindadas en las capacitaciones que se brindan continuamente.

A todo esto se añade las sutiles resistencias del equipo al cambio, muchas veces, percibido como impuesto; y las limitaciones culturales que inhiben oportunidades de interactuar para compartir y aplicar nuevos aprendizajes.

La estructura organizativa, en esta dinámica interactiva, se encuentra centralizada en el ápice estratégico. La dirección delega y coordina con los docentes ofreciendo oportunidades de participación en el ámbito de la tecnoestructura. La gestión es concebida como una serie de procesos que requiere delegación de responsabilidades para trabajar en grupo. La supervisión directa se evidencia en la presentación formal de documentos como: proyecto educativo institucional, planes anuales, registros, actas, libretas, informes y unidades.

La capacidad de ofertar un servicio de calidad se encuentra limitada a las condiciones físicas de inseguridad, deterioro y mantenimiento del status quo de la cultura colectiva, la discontinuidad de los proyectos y la movilización de los docentes. Por lo tanto, sus metas buscan mejorar el

aspecto técnico pedagógico y la infraestructura como prioridad. Por esta razón, la demanda de estos servicios se ha reducido progresivamente en estos diez últimos años.

Con relación a los procesos comunicativos en las relaciones de convivencia con la autoridad se concluyó que las continuas filtraciones, las críticas subjetivas y las barreras que se presentan en el ambiente escolar deterioran las relaciones interactivas del grupo hacia un trabajo propiamente de equipo.

Entre las funciones más reconocidas por el equipo de trabajo debemos destacar: la función cosmopolita de la señora directora quien conduce, participa y propicia la intervención directa de los miembros en la conducción y dirección del ínter aprendizaje en los programas de sensibilización. Así mismo, la labor intermediaria de MD y VH para la concertación de discrepancias y enfrentamientos subjetivos.

Por otro lado, consideran necesario fortalecer el revelado de la información para disminuir filtraciones, la crítica subjetiva y la transmisión de mensajes de interpretaciones y razonamientos defensivos.

El equipo reconoce que las barreras organizativas en sus interacciones son: el soslayamiento, la inercia organizativa, culpar a otros o al sistema por la ineficacia, la competencia incompetente, autodefensas, dilaciones, intromisiones y acuerdos superficiales. Estos comportamientos son producto de razonamientos defensivos ocasionados con el fin de competir y autoproteger sentimientos de temor, peligro o culpa.

Un elemento que evidencia lo anteriormente expresado es el nivel competencial del equipo docente y directivo en dos ámbitos

fundamentales: las habilidades de interrelación de sus teorías de acción y de uso; y las habilidades técnicas-funcionales de sus desempeños. Con respecto a la primera se manifiestan comportamientos característicos de los modelos defensivos. Esto, conlleva a un desarrollo de madurez grupal ubicado entre las fases de orientación y clarificación.

El personal docente, director inclusive, se reúne periódicamente para organizar las actividades educativas. En ellas, algunos de los miembros del equipo, adoptan posturas individuales y no se involucran totalmente en los acuerdos tomados. Esto significa que aún no logran consolidarse como equipo.

Entre las aptitudes del director valoradas por el equipo docente se le reconoce los siguientes: la cooperación, la disponibilidad para tomar las decisiones que benefician a la institución; la autonomía en sus acciones y decisiones; la confiabilidad al delegar responsabilidades, el compromiso con la labor educativa; y su competencia en el cargo.

Por el contrario, consideran que la parcialidad de su objetividad le conlleva a afirmar o a expresar comentarios negativos sin una información refrendada ni un control adecuado de sus sentimientos. Expresa juicios subjetivos y generales en voz alta, sin considerar las consecuencias que sus comentarios pueden producir en la persona y en sus desempeños. Sus temores frente a posibles procesos administrativos o sanciones limitan el realizar acciones para una superación del grupo o la solución de una situación problemática.

La aptitud de colaboración que se presenta en el ambiente escolar, es reconocida positivamente por el personal, es decir, la disposición para brindar apoyo y realizar las acciones, las oportunidades de participación

que la dirección le ofrece. Pero, reconocen como debilidad su poca persistencia cuando se les solicita un esfuerzo adicional o cuando se presentan en el ambiente sociolaboral cierto tipo de resentimiento comparativo.

Al enfrentarse a las dificultades sociolaborales tienden a esmerarse sin involucrarse totalmente. Se ingenian por utilizar sus propios recursos y cumplir con los objetivos elementales. Sin embargo, reconocen en el ambiente escolar un relativo conformismo entre los miembros. El grupo acepta con agrado generalmente lo dispuesto, o los acuerdos tomados con “apertura” pero en actitud pasiva.

El grado de cohesión y su sentido de pertenencia se presentan aún parcialmente dependiendo de las negociaciones e intereses particulares siendo ésta otra de las debilidades reconocida por el grupo. Las actividades son orientadas a la responsabilidad individual; y el apoyo mutuo, a veces, es cuestionado por juicios subjetivos que se filtran entre ellos.

Las responsabilidades y compromisos se caracterizan por las dilaciones, omisiones y soslayos que encubren a veces sus ineficacias. Su autoexigencia se centra en la entrega de documentos.

Las habilidades técnico-funcionales en sus desempeños cuenta con las siguientes fortalezas: Se han definido y reconocido las funciones que corresponde a cada miembro del equipo en el proyecto educativo con el fin de posibilitar mejores desempeños. Se presentan evidencias de satisfacción por la labor limitada realizada, la comunicación es abierta para expresar las opiniones, juicios, percepciones, interpretaciones y sentimientos. Se muestran autónomos para realizar las acciones del

quehacer educativo. Comparten y demuestran aceptación a la estructura organizativa de la escuela.

Reconocen como debilidades en el equipo: la poca claridad en las informaciones para lograr los objetivos; la incoherencia entre lo planificado y la práctica educativa; las situaciones perturbativas que no logran solucionarse y se mantienen latentes en el ambiente; el limitado compromiso de los miembros para conseguir los objetivos de equipo. Por último, las críticas constantes vinculadas a juicios intuitivos o subjetivos que van limitando las motivaciones personales para lograr mejores desempeños.

Por último, es importante el factor de influencia que ejerce el ambiente sociolaboral en este centro educativo el cual no satisface sus expectativas, las reprime; refuerza valores y comportamientos defensivos que les permite sobrevivir y autoprotegerse del contexto. Inciden fuertemente en esto: las condiciones físicas de la escuela, la falta de seguridad, la baja remuneración, la carencia de recursos y materiales, y por último, las exigencias de las coaliciones externas en un contexto tan precario.

En contraste, estas limitaciones les han impulsado a buscar mecanismos compensatorios de satisfacción en el trabajo en equipo. Entre ellas identifican aquellas en las que se comparten responsabilidades, los espacios de participación, la autonomía, el dictado de clases y la comunicación que existe entre ellos.

Como un alcance temático a manera de consideración final sugiero en el siguiente apartado los lineamientos generales para la toma de

decisiones de equipo desde la perspectiva de un modelo de entendimiento productivo.





CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.



CONSIDERACIONES FINALES

LINEAMIENTOS PARA UN ENTENDIMIENTO PRODUCTIVO EN EL TRABAJO EN EQUIPO.

En una realidad divergente, compleja y sistémica en donde la interacción y la interdependencia de la estructura, personas, acciones, ambiente y tecnología se combinan para alcanzar el éxito esperado se debe tomar en cuenta no sólo la previsión, la continuidad y la estabilidad en las acciones a ejecutar sino también trascender a lo imprevisible, a la discontinuidad y a la inestabilidad producto del comportamiento e intervención de los miembros en la toma de decisiones.

Esta reflexión aspira a ser racional y consciente de la pluralidad de visiones sobre la organización. Por esa razón, parte de una concepción organizativa con características culturales y sociales peculiares a la coyuntura social a la que pertenecen. En este ambiente, el equipo de trabajo construye de manera conjunta la mejor forma de organizar, planificar y participar con el fin de lograr un capital social de calidad.

Por ello, considera que la presencia de cada profesional en un cargo nuevo, sin duda afecta y modifica leve o profundamente la función realizada en la gestión anterior ya que su manera de actuar acabará siendo diferente. Por ese motivo, se requiere promover un modelo reflexivo de coordinación de las actividades planificadas que permita la concertación y la coherencia en la reflexión y el entendimiento productivo en la toma de decisiones.

El rol del consejo directivo tendrá la función de coordinar, facilitar y guiar el cumplimiento de los acuerdos establecidos en las políticas y el comportamiento de los valores en los hitos de convivencia del equipo. Asumirá la mentoría con los docentes nuevos apoyando en el proceso cognitivo de las dos fases de formación en el aprendizaje bidireccional de las habilidades de interrelación en la institución.

En ese sentido las bases técnicas organizacionales se centrarán en la tecnoestructura, es decir, un equipo de docentes y directivos más especializados encargados de promover el ínter aprendizaje, la meritocracia entre los miembros, y la planificación de programas y proyectos coherentes a la realidad del contexto educativo.

El entendimiento productivo constituirá el proceso de análisis de las fuentes directas de información. Su aplicación permitirá tolerar, identificar y discriminar pensamientos vinculados a percepciones adjetivas con el fin de lograr concertaciones en las coaliciones y propiciar desempeños coherentes a los acuerdos tomados. El éxito organizacional dependerá de la persona individual en compromiso con el equipo.

El debate crítico permitirá auto evaluaciones de las prácticas y también provocarán el mantenimiento o modificación de comportamientos y

pensares con posturas de apertura y vanguardia respecto a lo que se debe hacer y del cómo realizarlo significativamente en nuestro quehacer cotidiano.

Sólo en la madurez del equipo profesional se podrá entender las percepciones, concepciones y evaluaciones de estereotipos, temores y clasificaciones propias de nuestra mente humana y lograr así superarlas. En este contexto las rutinas cobrarán un rol indispensable para lograr la efectividad organizativa. La eficacia se centrará en el entendimiento productivo para enfrentar las barreras derivadas de las resistencias.

La organización, se presenta, entonces como un sistema de decisiones en el cual cada persona participa racional y conscientemente identificando sus razonamientos defensivos, analizando los impactos que estos ocasionan y proponiendo alternativas de comportamiento. De esta manera, se mantendrá el potencial de las fortalezas y se aprovecharán las oportunidades. Así mismo, las propuestas y reformas mejorarán las debilidades previniendo las posibles amenazas con programas y comportamientos de contingencia. (Anexo 15).

Su principal atención constituye el proceso de funcionamiento deductivo de la dinámica de las interrelaciones comunicativas para la participación individual y/o colectiva de los procesos decisorios. Esto es, la influencia directa e indirecta de la actuación de cada miembro del equipo con el fin de resistir, mantener o modificar la cultura organizacional.

La toma de decisiones será producto de la comunicación inteligente y pertinente para propiciar que nuestras expectativas logren resultados de éxito. En la medida en que se disminuya las rutinas de sobreprotección, autoengaño y falsas justificaciones se incrementará las virtudes sociales

que promuevan compromisos reales. Se podrá desarrollar organizaciones coherentes con servicios de calidad.

Para aminorar las filtraciones en la comunicación se requiere fomentar una cultura basada en actitudes que perfilen comportamientos sinceros, leales, y motivados a lograr resultados de éxito. El equipo construirá en la reflexión mapas cognitivos de análisis de causas y efectos para determinar tendencias y secuencias históricas no percibidos por la experiencia. Así, se posibilitará la resolución de problemas a las variantes organizativas.

Se promoverá un sentido de identidad grupal que posibilite el compromiso individual y el crecimiento de una cultura institucional: "Los líderes que adopten una estrategia para mejorar conscientemente el clima cultural interno tienen que buscar maneras de realzar las fuerzas positivas propias de los participantes." (Koth 1996: 49).

Las habilidades de interrelación de las teorías de acción y de uso de entendimiento productivo trascienden al ínter aprendizaje de la convivencia mutua.

Esto es, propiciar una política de apertura que posibilite la comunicación directa: reuniones o comités de trabajo donde se intercambian informaciones sobre la marcha de las actividades; buzones de sugerencias para captar inquietudes y expectativas con el fin de canalizar oportunamente las charlas informales; la atención a los puntos restrictivos; la planificación; los monitoreos; la evaluación, y la auto evaluación, mecanismos que utilizados convenientemente podrán ser efectivos para el éxito esperado.

La cultura institucional promoverá la actuación de habilidades que perfilen comportamientos de razonamiento productivo sinceros, leales, y solidarios motivado en lograr resultados de éxito, es decir, crear un sentido de identidad grupal que posibilite el compromiso con la institución. Estas actuaciones constituirán la imagen institucional caracterizada por cada miembro de la escuela y trascenderá en coherencia a la conformación del equipo.

Por ello, las reuniones de trabajo representarán el campo del proceso decisorio de la escuela. Las concertaciones de los acuerdos se sistematizarán en una matriz. En ella se especifica una lista del proceso lógico de decisión sobre la acción a realizar, se clarifica la decisión tomada, las fechas tentativas, los responsables y los criterios para su ejecución con el fin de recabar la evidencia necesaria para lograr el éxito.

La “matriz bendita” propuesta por Marcum y otros (2003:250) permitirá que el equipo clarifique los procesos, tome conciencia de su rol participativo en las decisiones, organice sus tiempos para lograr la coherencia y los recursos a aplicar para lograr el éxito esperado:

CUADRO 21
LA MATRIZ BENDITA DE LAS DECISIONES

Pasos	Decisión	Cuando	Quien	Como

El proyecto educativo de la escuela diseñado y elaborado con la participación y concertación de la comunidad educativa se convierte en el manual de la gestión del centro educativo, es decir, el instrumento principal del equipo para ejecutar las políticas organizacionales. El medio para afrontar la incertidumbre o las variaciones en las funciones de los profesionales que asumen los diferentes cargos con el fin de coordinar las actividades programadas.

Lamentablemente, mientras no se otorgue una mayor autonomía a los gestores de los centros educativos estatales para elegir con los miembros de su equipo y la participación de los padres de familia un proyecto educativo institucional coherente; y además un trabajo en equipo basado en el nivel competencial; las barreras organizativas, propias en cada miembro del equipo, aflorarán en sus distintas interacciones limitando y manteniendo el bajo nivel educativo de la escuela.

En consecuencia, se considera necesario que el centro educativo cuente con una comisión educativa autónoma que le permita seleccionar al personal competente. La sede central propiciando las relaciones formales comunicativas con los organismos intermedios proveerá de la información pertinente a cada gestor educativo sobre el presupuesto que le corresponde en el contrato de maestros. Así, el centro educativo podrá contratar más docentes de acuerdo a sus necesidades en la dotación de personal con el apoyo de la comunidad educativa.

Para finalizar sugiero algunas temáticas de estudio con el fin de seguir profundizando los temas reflexionados en esta investigación:

- Describir los efectos en el equipo de trabajo en la aplicación del modelo de entendimiento productivo.

- Realizar un estudio comparativo en otras realidades en que estas características se repitan con el fin de verificar si las competencias de entendimiento productivo propician decisiones institucionales de equipo.



BIBLIOGRAFIA:**1. ADAIR, John 1979**

El Liderazgo basado en la Acción.- Libros McGraw-Hill Traducción de la Primera edición en Inglés. México

2. ALLEW, Lew y otro (1998)

Restructuring and Renewal: Capturing the power of Democracy. - En A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change.- One Part 505-528. Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña (1)

3. ANSIÓN, Juan y otros 1992

La Escuela en Tiempos de Guerra.- Una Mirada Hacia la Educación desde la Crisis y la Violencia. Centro de Estudios y Acción para la Paz. Tarea e Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz. Lima

4. ARGYRIS Chris 1992

Cómo vencer las Barreras Organizativas.- Ediciones Diaz de Santos España.

5. CAPELLA, Jorge 2002

Política Educativa.- Aportes a la Política Educativa Peruana. Impresos & Diseños S.A.C. Editores. Perú

6. CARR, Wilfred 1996

Una Teoría para la educación.- Hacia una Investigación Educativa Crítica.- Ediciones Morata y Fundación Paideia, España.

7. CASAGRANDE, Renato José (2003)

Valores Organizacionales: Un Análisis en el Contexto Educativo.-
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO.
Buenos Aires.

8. CENTRO EDUCATIVO 0019 (1998)

Proyecto de Desarrollo Institucional. Lima.

9. CENTRO EDUCATIVO 0019 (2003)

Proyecto de Desarrollo Institucional. Lima.

10. COLOM Antoni y Otros 1997

Teorías e Instituciones .Contemporáneas de la Educación.- Editorial
Ariel S.A. Barcelona

11. CROZIER Michel 1969

El Fenómeno Burocrático.- Vol. 1. Amorrortu Editores Buenos Aires

12. DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE LIMA (1997)

Programa de Trabajo.- (Plan Operativo Institucional) Unidad de Gestión
Institucional. Lima. Ministerio de Educación.

13. DUEÑAS Claudia 1998

“Dirigir la escuela a diario: estudio de caso de una escuela limeña”.
En: Iguñiz, M y Dueñas. C Dos Miradas a la Gestión de la Escuela
Pública.- Lima Tarea.

14. DURKHEIM Emile 1976

Educación como Socialización.- Salamanca Sigueme

15. FLORES GARCIA RADA, Javier 2000

El Comportamiento Humano en las Organizaciones.- Universidad del Pacífico Lima

16. FOUCOULT, Michel 1976

Vigilar y Castigar.- Nacimiento de la Prisión. Siglo XXI. México

17. FRENCH, Wendell L. y otro 1995

Desarrollo Organizacional Aportaciones de las ciencias de la conducta para el Mejoramiento de la organización..- Prentice Hall Hispanoamericana S.A. México.

18. GIROUX, Henry 1992

Teoría y Resistencia en Educación .- Una Pedagogía para la Oposición. Siglo XXI México

19. GOETZ J.P. y otros 1988

Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.- Ediciones Morata. Madrid.

20. GOLEMAN, Daniel (1999)

La Inteligencia Emocional en la Empresa .- Ediciones B. Argentina S.A. España

21. GUÉDEZ, Víctor 1998

Gerencia, Cultura y Educación .- Fondo Editorial Tropykos. Caracas

22. HOPKINS David 1998

Tensions in and Prospects for School Improvement.- en A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change 1035-1055. Part Two Kluwer Publishers. Great Britain (2)

23. IPE. 2000 (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación del Ministerio de Educación Buenos Aires)

Trabajo en Equipo. Módulo 9.- en Liderazgo Educativo y Desarrollo Profesional. – Pontificia Universidad Católica del Perú (eds). Lima.

24. ISAACS David 1991

Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos.- Ediciones Universidad de Gamarra. España

25. KATZENBACH, Jon y otro 1993

The Wisdom of Team.- Creating the High-Performance Organization. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts. (3)

26. KOTH DE PAREDES, Marcia 1996

Estrategias para la Gestión Educativa.- Universidad de Lima. Editorial Fondo De desarrollo. Perú.

27. LA TORRE BELTRÁN, Antonio y otros 1996

Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.- GR92 Barcelona

28. LORTIE Dan C. 1998

Unfinished Work: Reflections on Schoolteacher. - En A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change. - One Part 145-162 Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña (4)

29. MARCUM, Dave y otros 2003

Business Think. Principios para tomar decisiones acertadas en los negocios.- Grupo Editorial Norma. Bogotá.

30. MILES Matthew B.

Finding Keys to School Change: A 40 Year Odyssey.- en A. Hargreaves et.al. (eds) International Handbook of Educational Change. - One Part 37-69 Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña (5)

31. MINTZBERG Henry y otro 1993

El Proceso Estratégico.- Conceptos, conceptos y caso. Prentice Hall. México

32. MULFORD Bill (1998)

Organizational Learning and Educational Change.- en A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change. - One Part 616-641 Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña (6)

33. NIAS Jennifer 1998

Why Teachers need their Colleagues: A Developmental. - En A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change 1257-1271. Part Two Kluwer Publishers. Great Britain. (7).

34. NIETO, Sonia (1998)

Cultural difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. - En A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change. - One Part 145-162 Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña (8)

35. PALACIOS Jesús 1978

La Cuestión Escolar Críticas y alternativas.- Editorial laia. España

36. PALOMO VADILLO, María Teresa 2000

Liderazgo y Motivación de Equipos de Trabajo.- Editorial Isic. Madrid

37. PARSONS Talcott 1961

The Scholl Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. - En A.H. Halsey y otros (Eds) “Education, Economy, and Society.” 434 – 455. The Free Press Glencoe, Inc Estados Unidos (9)

38. PEREZ GOMEZ Angel 1998

La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal.- Ediciones Morata España 1998.

39. PRIETO C. Daniel 1985

Diagnóstico de Comunicación.- Editorial Belén. Ecuador

40. SAENZ BARRIO, Oscar y otros 1995

Organización Escolar: Una perspectiva ecológica.- Editorial Marfil S.A. España.

41. SAN FABIAN MAROTO J.L. 1992

Gobierno y Participación en los Centros Escolares sus aspectos culturales.- GID Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo Sevilla. Kronos 1992.

42. SÁNCHEZ Hugo 2003

Pautas para el camino. Cómo tomar decisiones.- en El Comercio.-
20-01-2003. Perú.

43. SARASON B., Seymour (1998)

World War II and Schools. - En A. Hargreaves et.al. (Eds) International Handbook of Educational Change. - One Part 23-36. Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña (9)

44. STAKE, Robert 1998

Investigación con estudios de casos.- Ediciones Morata S.L España

45. TYLER William 1996

Organización Escolar. Una perspectiva Sociológica.- Ediciones Morata S.L. España

46. UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS 03 (2002)

Padrón de Programas y Centros Educativos.- Area de Gestión Institucional. Unidad de Estadística Lima Ministerio de educación

47. UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS 03 (2000)

Plan de trabajo.- Área de Gestión Pedagógica. Lima Ministerio de Educación

48. WOLF, J. L 2002

Meta cognición, reflexibilidad, relación con el saber, Epistemología: preguntas, el Pedagógicas .- Bélgica (Separata)

49. YIN, Robert K. 1994

Case Study Research. Design and Methods.- Sage Publications Applied Social Research Methods Series Volume 5 London. New Delhi. (10)

Sitios de Interés (Internet)

50. <http://www.biodiversidad.upv.es>. Competencias Medioambientales.- En Portal Ambiental España 2003.

51. <http://www.clavso.edu.ar> Dr. D'ANGELO HERNANDEZ Ovidio. El desarrollo profesional Creador.- En: Biblioteca Virtual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Argentina 2003.

52. <http://www.cinterfor.or.uy> DUCCI, María Angélica. “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”.- En: Formación Básica de Competencia Laboral. Cinterfor/OIT Montevideo 1997.

53. <http://www.educa.rcanaria.es>. Director del Aula DORTA MARTIN Antonio Pedro Organización del trabajo.- Aula del Municipio de La Laguna – Islas Canarias.

54. <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm> Las iniciativas nacionales relativas a la educación previa.- En Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Argentina 2003

55. <http://www.inei.gob.pe>.- Relación de matrícula de alumnos y personal docente. En Instituto Nacional de Estadística e Informática. Lima 2003

56. <http://www.minedu.gob.pe>.- Unidad de Estadística Educativa.- En Ministerio de Educación. Lima 2003.

57. [http:// www.udesa.edu.ar](http://www.udesa.edu.ar) GORE, Ernesto. La escuela es la empresa.-
Un enfoque evolutivo del trabajo en el aula y del aprendizaje en
contextos organizativos. documento pdf



ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA DIRECTORA CON RESPECTO A LOS PROCESOS DE GESTIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO.

Señor/a Director/a:

Presentamos ante usted una serie de preguntas que nos permitirá describir los procesos de gestión utilizadas por usted, en su diario acontecer, le pedimos contestar oralmente lo más veraz posible reflejando en sus respuestas la realidad vivida en su institución.

Agradezco cordialmente el tiempo, disposición y atención brindada para colaborar con nuestra investigación.

INDICACIONES PARA CONTESTAR LA ENTREVISTA.

- Se trata de contestar oralmente las preguntas con sinceridad expresando la opinión que más se acerque a su propia realidad.
- Comience con el llenado de la información sobre sus datos personales.
- Conteste sinceramente y claramente siempre intentando reflejar la situación actual. Sus respuestas serán grabadas y luego transcritas.
- No responda pensando en lo que “es bueno” teóricamente o “lo que a nosotros nos gustaría escuchar”
- Por favor llenar la hoja de datos

Hora de inicio:

Hora de término:

Muchas gracias

DATOS PERSONALES

Nombres y Apellidos:

Cargo que Ocupa:

Tiempo en el Cargo:

Tiempo del Cargo en la Institución:

¿Cómo obtuvo el cargo que ocupa?

¿Cuáles eran los principales requisitos solicitados para ocupar este cargo? :

DATOS DE LA INSTITUCIÓN

Nombre del Centro Educativo	
Dirección	
Tipo de Escuela	
Turno Mañana: Total de docentes	
Docentes hombres	
Docentes mujeres	
Turno Tarde: Total de docentes	
Docentes hombres	
Docentes mujeres	
Formas de Organización Institucional: Describir Organigrama	

LUGAR DONDE SE LE PUEDE UBICAR SI FUERA NECESARIO

Dirección (por favor, colocar referencia):

Teléfono:

PROCESOS DE GESTIÓN

OBJETIVO 1

Describir las características de los procesos de gestión para la toma de decisiones en equipo al interior de su Centro Educativo.

A. Visión sobre los procesos de gestión:

1. ¿Qué cualidades de Gestión caracterizan a su escuela?
 - Respuesta:
2. ¿A qué aspectos de gestión ha dado prioridad en estos momentos?
 - Respuesta:
3. ¿Cuenta usted con una información amplia sobre las expectativas de gestión de sus docentes?
 - Respuesta:
4. ¿En el centro educativo existe acuerdo entre directores y profesores sobre lo que entienden por gestión?
 - Respuesta:
5. Si tuviera que identificar su estilo de gestión ¿Con qué nombre lo tipificaría?
 - Respuesta:

B. Relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia educativa.

6. ¿Quién o quiénes opinan e influyen habitualmente sobre asuntos decisivos en la institución?
 - Respuesta:

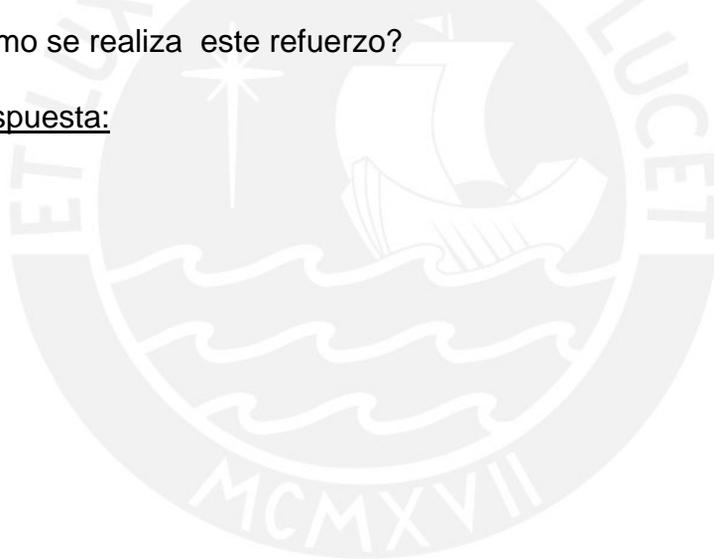
7. ¿Señale por favor, las características esenciales de una decisión de calidad desde la concepción de su escuela?
- Respuesta:
8. ¿Qué medios utiliza para recoger experiencias y sugerencias sobre asuntos decisivos?
- Respuesta:
9. ¿Cómo evalúa el éxito o el fracaso de la decisión tomada?
- Respuesta:
10. ¿Tiene usted definidos con claridad los límites de su zona de autonomía en algunos asuntos decisivos?
- Respuesta:
11. ¿En qué áreas toma exclusivamente la decisión?
- Respuesta:

C. Contexto Institucional:

12. ¿Acude usted a las reuniones habitualmente con la preparación adecuada, es decir, en condiciones de aportar una opinión meditada sobre los temas a tratar y con la documentación requerida?
- Respuesta:
13. Al dirigir reuniones ¿Exige usted una preparación adecuada de los otros directivos o profesores hasta el punto de que si no ha habido dicha preparación no se discute el tema en cuestión?
- Respuesta:
14. ¿Cómo organiza las actividades y discusiones del grupo de docentes para desarrollar en ellos la sustentación coherente de las opiniones a discutir?
- Respuesta:

15. ¿Están escritos, con claridad, los objetivos en función de los cuáles se debería desarrollar el trabajo en su centro educativo?
- Respuesta:
16. ¿Tiene usted establecido en este momento una relación de objetivos prioritarios a conseguir en el centro educativo?
- Respuesta:
17. ¿Tiene usted definido algún objetivo concreto respecto a alguna mejora en lo que corresponde a: capacitación, motivación, trabajo en equipo, comunicación, participación o inteligencia emocional?
- Respuesta:
18. ¿Cuáles son los criterios en función de los cuáles se distribuye el tiempo disponible para debatir sobre decisiones a tomar en el centro educativo?
- Respuesta:
19. ¿Qué circunstancias le dificultan a usted para cumplir con los plazos determinados en las gestiones a realizar?
- Respuesta:
20. ¿Cuáles son los principales inconvenientes presentados en la institución que no permiten el logro de objetivos y la participación de la Comunidad Educativa?
- Respuesta:
21. ¿Hace participar a los colaboradores de tal modo que pueden contribuir a la consecución de los objetivos?
- Respuesta:
22. ¿Cómo propicia esta participación?
- Respuesta:

23. ¿Indaga sobre las recompensas que serán satisfactorias para su personal?
- Respuesta:
24. ¿Cuenta con las posibilidades y condiciones necesarias para utilizar recompensas?
- Respuesta:
25. ¿Refuerza los éxitos utilizando las recompensas valoradas por cada uno?
- Respuesta:
26. ¿Cómo se realiza este refuerzo?
- Respuesta:



OBJETIVO 2

Identificar los procesos comunicativos de las dinámicas formales de interacción en la convivencia institucional.

D. Procesos comunicativos:

27. ¿Existen formas de comunicación para intercambiar experiencias y sugerencias entre usted y sus docentes?

- Respuesta:

28. ¿Cómo se realiza las orientaciones a los profesores nuevos?

- Respuesta:

29. ¿Se entrevista usted periódicamente con el personal de su centro educativo?

- Respuesta:

30. ¿Existen sistemas de archivos adecuados que permitan conservar y localizar rápidamente cualquier información?

- Respuesta:

31. ¿Cuál es el proceso que utiliza para hacer llegar una información positiva y/o negativa?

- Respuesta:

32. ¿Cómo percibe que una información recibida ha sido distorsionada?

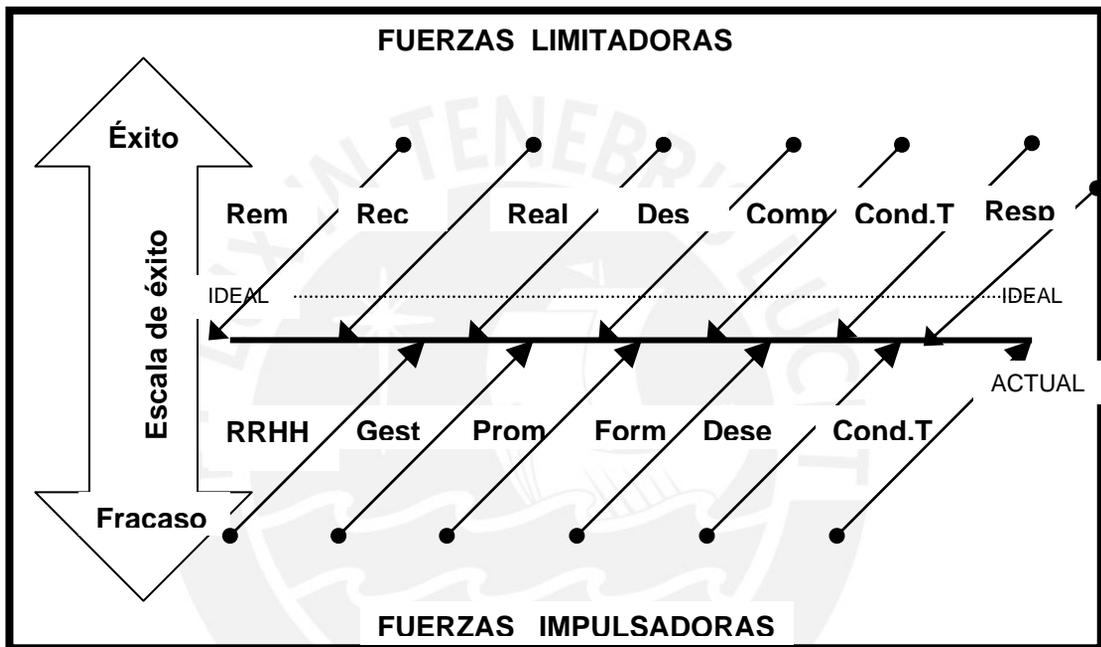
- Respuesta:

33. ¿Realiza acciones para aclarar y solucionar la distorsión de una información?

- Respuesta:

ANEXO 20

FACTORES DE SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN DEL AMBIENTE SOCIOLABORAL QUE LIMITAN O IMPULSAN LOS DESEMPEÑOS DEL EQUIPO DOCENTE.



ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL EQUIPO DE DOCENTES CON RESPECTO A LOS PROCESOS DE GESTIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO.

Señor/a Docente:

Presentamos ante usted una serie de preguntas que nos permitirá describir los procesos de gestión utilizados en su diario acontecer, le pedimos contestar oralmente lo más veraz posible reflejando en sus respuestas la realidad vivida en su institución.

Agradezco cordialmente el tiempo, disposición y atención brindada para colaborar con nuestra investigación.

INDICACIONES PARA CONTESTAR LA ENTREVISTA

- Se trata de contestar oralmente las preguntas con sinceridad expresando la opinión que más se acerque a su propia realidad.
- Comience con el llenado de la información sobre sus datos personales.
- Conteste sinceramente y claramente siempre intentando reflejar la situación actual. Sus respuestas serán grabadas y luego transcritas.
- No responda pensando en lo que “es bueno” teóricamente o “lo que a nosotros nos gustaría escuchar”
- Por favor llenar la hoja de datos

Hora de inicio:

Hora de término:

Muchas gracias

DATOS PERSONALES**Nombres y Apellidos:****Cargo que Ocupa:****Tiempo en el Cargo:****Tiempo en la Institución:****Turno donde trabaja:****DATOS DE LA INSTITUCIÓN:**

Nombre del Centro Educativo	
Dirección	
Tipo de Escuela	
Nombre del Director	
Formas de Organización Institucional: Describa el Organigrama del C. E.	

LUGAR DONDE SE LE PUEDE UBICAR SI FUERA NECESARIO**Dirección (por favor, colocar referencia):****Teléfono y o Correo Electrónico:**

PROCESOS DE GESTIÓN

OBJETIVO 1

Describir las características de los procesos de gestión para la toma de decisiones en equipo al interior de su Centro Educativo.

A. Visión sobre los procesos de gestión.

1. ¿Qué cualidades de Gestión caracterizan a la escuela donde usted labora?

- Respuesta:

2. ¿Conoce a qué aspectos de gestión se está dando prioridad en estos momentos?

- Respuesta:

3. ¿Ha brindado usted al director información sobre las expectativas que tiene con relación a la gestión?

- Respuesta:

4. ¿En el centro educativo existe acuerdo entre directores y profesores sobre lo que entienden por gestión?

- Respuesta:

5. ¿Considera que existe coherencia entre la forma de gestionar del director y su concepción sobre las características de organización de una escuela?

- Respuesta:

C. Relaciones formales con la autoridad en los procesos comunicativos de la convivencia educativa.

6. ¿Quién o quiénes opinan e influyen habitualmente sobre asuntos decisivos en la institución?

- Respuesta:

7. ¿Señale por favor, las características esenciales de una decisión de calidad desde la concepción de su escuela?

• Respuesta:

8. ¿Se utiliza algún recurso para recoger experiencias y sugerencias sobre asuntos decisivos en la escuela?

• Respuesta:

9. ¿Se evalúa con el personal el éxito o el fracaso de las decisiones tomadas en la institución?

• Respuesta:

C. Contexto Institucional:

10. ¿Acude usted a las reuniones habitualmente con la preparación adecuada, es decir, en condiciones de aportar una opinión meditada sobre los temas a tratar, y con la documentación requerida?

• Respuesta:

11. ¿Se organizan actividades en grupo para desarrollar la sustentación coherente de las opiniones a discutir?

• Respuesta:

12. ¿La institución conoce los factores de satisfacción que usted requiere para trabajar con más compromiso?

• Respuesta:

13. ¿Se cuenta en la institución con posibilidades y condiciones para poder aplicar recompensas?

• Respuesta:

14. ¿Cómo se proporciona ayuda en las áreas de: formación profesional, apoyo personal, y/o en recursos adicionales?

• Respuesta:

15. ¿Se refuerza los éxitos utilizando las recompensas valoradas por cada uno de ustedes?
- Respuesta:
16. ¿Qué recursos se utiliza para realizar este refuerzo?
- Respuesta:
17. ¿Están escritos, con claridad, los objetivos en función de los cuáles se debería desarrollar el trabajo en su centro educativo?
- Respuesta:
18. ¿Conoce usted los objetivos prioritarios a conseguir en el centro educativo?
- Respuesta:
19. En estos momentos todos estamos preocupados por mejorar...:
- Respuesta:
20. ¿Conoce usted algún objetivo concreto respecto a alguna mejora en lo que corresponde a: capacitación, motivación, trabajo en equipo, comunicación, participación o inteligencia emocional?
- Respuesta:
21. ¿Qué circunstancias no le permiten cumplir con los plazos determinados en las actividades programadas?
- Respuesta:
22. ¿Cuáles son los criterios en función de los cuáles se distribuye el tiempo disponible para debatir sobre decisiones a tomar en el centro educativo?
- Respuesta:
23. ¿Cuáles son los principales inconvenientes presentados en la institución que no permiten el logro de objetivos?
- Respuesta:

OBJETIVO 2

Identificar los procesos comunicativos de las dinámicas formales de interacción en la convivencia institucional.

D. Procesos Comunicativos

24. ¿Existen formas de comunicación para intercambiar experiencias y sugerencias entre ustedes y sus directores?

- Respuesta:

25. ¿Cómo se realiza las orientaciones a los profesores nuevos?

- Respuesta:

26. ¿Se entrevista usted periódicamente con el director/a de su centro educativo?

- Respuesta

27. ¿Existen sistemas de archivos adecuados en la institución que les permitan conservar y localizar rápidamente cualquier información?

- Respuesta:

28. ¿Cuál es el proceso que se utiliza para hacer llegar una información positiva y/o negativa?

- Respuesta:

29. ¿Cuándo se distorsiona una información realiza acciones para aclararla?

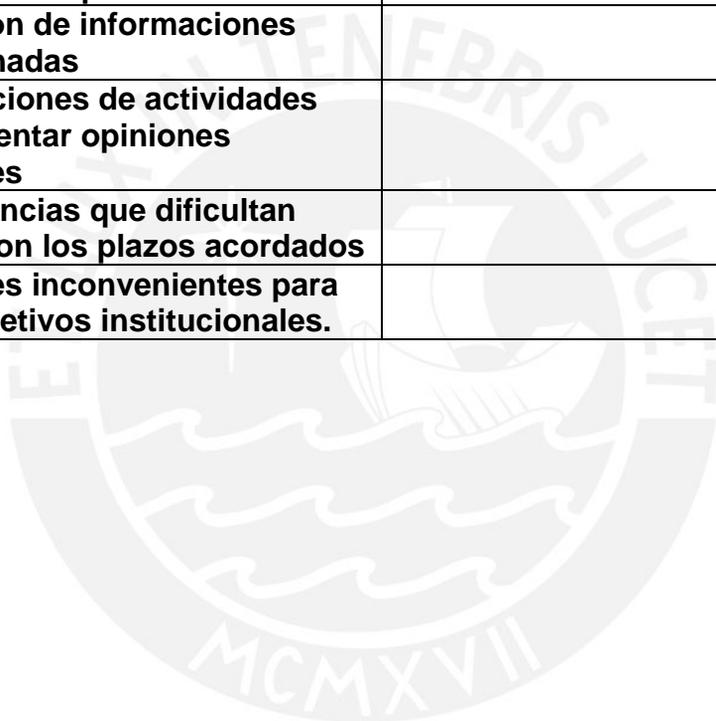
- Respuesta:

ANEXO 3

MATRIZ DE CONSENSO DE OPINIONES (ENTREVISTAS): SOBRE PROCESOS DE GESTIÓN

ASPECTO	COMENTARIOS
Características esenciales de los procesos de gestión desde la concepción de la escuela.	
Concepción sobre gestión.	
Cualidades de Gestión	
Aspecto de gestión prioritario	
Acuerdos comunes de Gestión	
Coherencia en las concepciones sobre los procesos de gestión	
Recursos aplicados para recoger sugerencias.	
Control del éxito o fracaso de la decisión tomada.	
Áreas en que toma la dirección sólo la dirección	
Personas que influyen en la decisiones del centro	
Conocimientos de expectativas del equipo de trabajo en el ambiente sociolaboral	
Clarificación de las funciones técnicas organizativas.	
Distribución del tiempo para organizar las reuniones	
Planteamiento de objetivos claros y pertinentes para ejecutar las acciones	
Conocimiento de objetivos prioritarios	
Objetivos trabajados	
Objetivos concretos en las diversas áreas	
Formas de comunicación entre la dirección y los docentes	
Orientaciones a los profesores nuevos	
Entrevistas entre director y docentes	

ASPECTO	COMENTARIOS
Sistemas adecuados para localizar la información	
Procesos para hacer llegar las informaciones positivas o negativas	
Preparación y documentación adecuada para la información con referencia	
Actividades en grupo para el desarrollo de opiniones	
Percepción de informaciones distorsionadas	
Organizaciones de actividades para sustentar opiniones coherentes	
Circunstancias que dificultan cumplir con los plazos acordados	
Principales inconvenientes para lograr objetivos institucionales.	





ANEXO 4 CUESTIONARIO

HABILIDADES DE INTERRELACIÓN CON RESPECTO A LAS TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO DE LA DIRECTORA

Estimado/a Director/a / Docente:

Deseamos conocer su percepción sobre el nivel competencial de la gestión en su centro educativo con el fin de identificar el perfil profesional de la dirección y su vinculación al nivel de madurez del equipo de trabajo

Agradecemos su atención tiempo y disposición de colaboración con nuestra investigación

INDICACIONES:

- Coloque sus datos personales
- Lea con atención cada frase y elija la alternativa que más se identifique con la realidad descrita

Al contestar tenga en cuenta los siguientes puntos

- Sólo puede dar una respuesta para cada aspecto
- No piense demasiado las cuestiones ni emplee mucho tiempo en decidirse.
- No deje ninguna cuestión sin contestar.
- Elija la respuesta que se aproxime más al modo en que el grupo actúa habitualmente
- Conteste sinceramente y siempre intentando **reflejar la situación actual**.
- No marque las respuestas pensando en lo que “es bueno teóricamente” o “lo que a nosotros nos gustaría escuchar”
- No escriba en la hoja de preguntas, marque en la hoja de respuestas.
- Todas las respuestas márkelas en la hoja de respuestas anexa, no haga marcas en este cuadernillo
- No olvide colocar sus datos

NOMBRE:

FECHA:

HORA DE INICIO:

HORA DE TÉRMINO:

Muchas Gracias, puede voltear la página

1. Diversidad: R1:

1. El director en situaciones de trabajo mantiene su punto de vista rígidamente sin tener en cuenta las aportaciones de otros o bien se deja llevar sin haber adoptado una postura personal
2. El director en situaciones de trabajo no tiene aparentemente dificultad en modificar su postura, aunque en definitiva, está más influido por sus ideas preconcebidas que por criterios sólidos, o bien, aunque parece apoyarse en sólidos criterios, de hecho, se deja llevar por el otro u otros.
3. El director en situaciones de trabajo, a veces, adopta inicialmente una postura rígida, pero sabe rectificarla después de haber escuchado opiniones, sugerencias y objeciones de los demás y en función de las necesidades del problema.
4. El director en situaciones de trabajo siempre decide, actúa, evalúa etc., teniendo en cuenta todos los aspectos de la situación: escuchando, aclarando el problema, buscando concertar sus propios criterios y las opiniones, sugerencias y objeciones del otro u otros

2. Cooperación R2:

1. El director mantiene una postura rígida no suele cooperar ni colaborar en favor de otra persona aunque no le cueste esfuerzo
2. El director coopera y colabora en favor de otra persona de vez en cuando, pero únicamente cuando su estado de ánimo le permite hacerlo sin esforzarse o cuando esta actuación implica un beneficio personal
3. El director coopera y colabora en favor de otra persona aunque no siempre en función de la utilidad o la necesidad de la aportación o especialmente con algunas personas no con otras
4. El director coopera y colabora a favor de cualquier persona, ayudando, orientando, haciéndose disponible perdonando etc., de acuerdo con la utilidad y la necesidad de la aportación para esa persona, desinteresadamente, aunque esto le cueste un esfuerzo importante.

3. Sinceridad y Veracidad R3

1. El director no se manifiesta o, cuando lo hace, sus apreciaciones carecen totalmente de objetividad, llegando a exagerar o a contradecirse para justificarse
2. El director tiende a ser parcial cuando se trata de relaciones de amistad o enemistad al manifestar su apreciación de las situaciones propias y ajenas
3. El director se manifiesta normalmente con objetividad su apreciación de las situaciones propias y ajenas, aunque a veces no declare o no reconozca algunos aspectos negativos o desagradables
4. El director se manifiesta con objetividad, conocimiento, sinceridad y respeto sobre lo que ha hecho, lo que ha visto, lo que piensa y lo que siente respecto a su situación personal o a la de los demás independientemente de que esto sea positivo o negativo (agradable o desagradable) para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones

4. Optimismo R4

- 1 El director reacciona ante una situación del trabajo viendo únicamente las deficiencias y dificultades de todo tipo, rechazando incluso las sugerencias o el apoyo de otras personas
- 2 El director reacciona ante una situación del trabajo viendo alguna de sus posibilidades, pero sin aceptarlas del todo por tener en cuenta excesivamente las deficiencias y dificultades presentes y posibles
- 3 El director se manifiesta normalmente con oportunidad su apreciación de las situaciones propias y ajenas viendo, en primer lugar, alguna de sus posibilidades, aceptándolas y aprovechándolas, tendiendo más bien a compensar y justificar las deficiencias que a superarlas
- 4 El director reacciona ante una situación viendo en primer lugar, sus posibilidades, aceptándolas siempre y aprovechándolas con entusiasmo, teniendo en cuenta, en segundo lugar, las deficiencias para neutralizarlas, compensarlas o para superarlas.

5. Firmeza R5

1. Ante las dificultades originadas por situaciones perjudiciales para un proceso de mejora, el director se deja llevar por estas influencias, sin adoptar una postura definida
2. Ante las dificultades originadas por situaciones perjudiciales el director se esfuerza por resistirse a alguna de ellas; o esporádicamente emprende alguna acción correctiva
3. Ante las dificultades originadas por situaciones perjudiciales el director se esfuerza de modo continuo en resistirlas, emprendiendo acciones correctivas
4. Ante las dificultades originadas por situaciones perjudiciales el director se enfrenta con ellas para no ser influido con energía y de modo continuo

6. Seguridad en uno mismo R6

1. El director actúa o deja actuar teniendo en cuenta solamente las consecuencias personales o individuales, pero no las interpersonales excepto en contadas ocasiones
2. El director actúa o deja de actuar, consciente de algunas consecuencias personales e interpersonales y solamente busca autorización o asesoramiento cuando lo cree necesario
3. El director actúa o deja de actuar teniendo en cuenta normalmente las consecuencias personales e interpersonales, y se preocupa de la autorización o del asesoramiento antes de decidir.
4. Actúa o deja de actuar siempre después de considerar las consecuencias favorables y desfavorables tanto personales como interpersonales, y se informa, investiga, analiza, reflexiona y discute con el fin de tomar decisiones.

7. Liderazgo R7

1. El director no tiene ninguna influencia sobre el personal
2. El director no suele entusiasmar suficientemente al personal para moverlos a la acción, sin embargo consigue algunos resultados si recibe apoyo directo de sus colaboradores
3. El director consigue entusiasmar al personal a la acción, pero su influencia no es tan perseverante para mover a la mayoría a una acción continuada y superar las dificultades que surgen
4. El director consigue entusiasmar y mover a la acción al personal por su capacidad de organización y además los mantiene en acción hasta conseguir lo deseado.

8. Disponibilidad para tomar decisiones grupales R8

- 1 El director no participa en la toma de decisiones del grupo, ni acepta las decisiones tomadas por ellos
- 2 El director procura no participar en la toma de decisiones, en todo caso, acepta las sugerencias pasivamente y luego cumple con lo estrictamente determinado. Informa en términos generales.
- 3 El director participa sin comprometerse en la toma de decisiones del grupo y con alguna frecuencia lleva a cabo lo necesario informa sólo cuando se siente forzado a ello
- 4 El director participa activamente en la toma de decisiones del grupo; esforzándose por llevar a cabo las tareas que le competen como consecuencia de estas decisiones y comunicando los resultados espontáneamente a fin de beneficiar a los demás y facilitarles su labor

9. Empatía y exigencia R9

1. El director pide esfuerzos exagerados o no exige casi nada, sancionando indiscriminadamente con memorandums, gritos e ironías, se basa en la norma.
2. El esfuerzo que pide el director depende principalmente de su estado de ánimo.
3. El esfuerzo que pide el director normalmente está relacionado con la disponibilidad y el grado de madurez profesional de cada docente, recompensa y llama la atención de acuerdo a criterios generales que no siempre coinciden con la situación vivida.
4. El esfuerzo que pide normalmente el director está relacionado a la disponibilidad y el grado de madurez profesional de cada docente, tomando en cuenta las circunstancias, recompensa y sanciona cuando es pertinente de acuerdo al conocimiento y a la investigación de la situación vivida

10. Manejo de sentimientos R10

1. El director inhibe sus sentimientos ocultando a veces lo que piensa, hace y dice para no provocar con sus comentarios consecuencias en los desempeños
2. El director se deja llevar por sus sentimientos sin medir lo que piensa, hace y dice. No considera las consecuencias que sus comentarios puedan producir en los desempeños
3. Conoce parcialmente los motivos que provocan determinada reacción en los otros controlando a veces lo que piensa, hace o dice y considerando las consecuencias que sus comentarios producen en los desempeños
4. Conoce los motivos que provocan determinado comportamiento en los otros por ello, con tino manifiesta lo que piensa hace o dice considerando las consecuencias que sus comentarios producen en los desempeños

11. Autocontrol R11

1. El director se deja llevar por sus impulsos y sentimientos perturbadores en todas las situaciones, en especial cuando está sometido a mucha presión y/o se siente cuestionado
2. El director maneja sus impulsos y emociones perturbadoras pensando con claridad sólo en algunas situaciones pero no cuando se siente cuestionado
3. El director maneja sus impulsos y emociones perturbadores pensando con claridad, mostrando una actitud positiva en situaciones difíciles, y/o cuando está sometido a mucha presión
4. El director piensa con claridad sin perder la compostura, con actitud positiva y equilibrada controlando sus emociones perturbadoras en situaciones totalmente difíciles, en las críticas cuestionadoras y/o cuando está sometido a presión

12. Confiabilidad R12

1. El director no tiende a escuchar ni aceptar a las personas con quien trabaja, o cuando lo hace se deja influir por las apariencias o por sus prejuicios personales en consecuencia no suele ofrecer oportunidades para obrar con autonomía de modo que no se involucra ni reconoce posibilidades de mejora
2. El director escucha y acepta parcialmente a su personal dejándose influir a veces por lo que dicen, o por el origen social, o por comportamientos superficiales etc. En ocasiones ofrece oportunidades para obrar con verdadera autonomía de acuerdo a su apreciación personal o por el tipo de responsabilidad a asignar
3. Normalmente, el director tiende a escuchar y aceptar sin dejarse influir demasiado por lo que le dicen, o por el origen social, o por comportamientos superficiales etc. Ve posibilidades de mejora en algunos miembros y ofrece con frecuencia oportunidades para obrar con verdadera autonomía
4. El director muestra siempre una disposición de escucha y aceptación sin prejuizar ni juzgar por aquello que le dicen, o por determinados comportamientos superficiales o por el origen social etc. Ve posibilidades de mejora en cada uno y ofrece muchas oportunidades de apoyo, colaboración, asesoría y solidaridad para obrar con verdadera autonomía

13. Compromiso T1

1. El director no lleva a cabo una tarea todas las delega a otras personas
2. El director no suele llevar a término una tarea a menos que haya una insistencia repetida de la instancia superior
3. El director cumple aceptablemente y normalmente una tarea antes de la fecha tope sin que sea necesario recordárselo
4. El director cumple esmeradamente con su responsabilidad y antes de la fecha tope.

14. Competencia personal T2

- 1 El director muestra casi siempre ignorancia en lo que se refiere a detalles de su área de competencia
- 2 El director no suele conocer los detalles relativos a su área de competencia, le cuesta mucho esfuerzo y tiempo hacerse de la información para contestar preguntas concretas.
- 3 El director normalmente da muestra de estar informado en lo que se refiere a los detalles relativos a su área de competencia, aunque no siempre puede contestar las preguntas que se le hacen inmediatamente
- 4 El director da muestras habituales de estar muy bien informado en lo que se refiere a los detalles relativos a su área de competencia, contesta a las preguntas que se le hacen con rapidez y precisión

15. Toma de decisiones T3

1. Al presentarse una consideración el director elige lo que la mayoría quedando bien con el equipo y sin necesidad de comprometerse en la acción
2. Al presentarse una consideración el director no desaprovecha la información que se le ofrece, aunque no investiga sobre ello, luego, se decide por votación
3. Al presentarse una consideración el director suele hacerlo con la información de algunos de los interesados y/o comités luego se elige en participación y voto pensando en los intereses comunes y personales
4. Al presentarse una consideración el director, se asegura que está en posesión de toda la información necesaria para su estudio, observando o hablando con los interesados, o comités, difundiendo la información investigada entre los integrantes para elegir con preparación y en consenso participativo la mejor opción pensando en los resultados previsibles

16. Responsabilidad en el trabajo T4

1. El director no asume las consecuencias de una decisión propia o ajena simplemente se adhiere a ella cuando ve que el asunto sale o va a salir bien o cuando no implica ningún esfuerzo para él
2. El director asume las consecuencias de una decisión cuando la ha tomado personalmente, pero no, cuando ha aceptado inicialmente la decisión de otros; o sólo en parte, asume las consecuencias de cualquier tipo de decisión
3. El director asume las consecuencias personalmente de una decisión aunque haya otras personas también responsables del mismo asunto.
4. El director asume las consecuencias de una decisión tomada personalmente si no hay otros responsables del mismo asunto.

17. Perseverancia T5

1. Después de tomar decisiones en el trabajo el director abandona ante la primera dificultad o cambia continuamente a nuevos proyectos de otra índole sin reflexionar sobre su finalidad
2. Después de tomar una decisión en el trabajo el director la lleva a cabo cuando las circunstancias exteriores y la propia situación personal lo favorece, es decir, cuando todo marcha bien o cuando recibe un apoyo permanente de otra u otras personas
3. Después de tomar una decisión en el trabajo el director lleva a cabo lo decidido aunque tenga dificultades para hacerlo. Busca o aprovecha ayudas externas habitualmente para superarlas
4. Después de tomar una decisión en el trabajo el director lleva a cabo lo decidido con entusiasmo sin desalentarse ni dejarse influir por las dificultades externas, pidiendo la ayuda de otros, solamente cuando es estrictamente necesario.

18. Adaptabilidad en el trabajo T6

1. El director no se adapta a situaciones nuevas, las evita en todo lo posible
2. El director le cuesta adaptarse a situaciones nuevas, necesita una ayuda para captar lo esencial, requiriendo una atención continuada –en orientación y apoyo- durante algún tiempo
3. El director se adapta a situaciones nuevas, captando lo esencial de las mismas, pero necesita ser orientado y apoyado en sus comienzos
4. El director se adapta rápidamente a una situación nueva captando lo esencial de la misma y se muestra capaz de una actuación independiente

19. Identificación con el trabajo T7

1. El director decide o actúa en forma desarticulada, de manera que las consecuencias de sus actuaciones pueden ser incompatibles para los fines del centro
2. El director decide o actúa intentando que sus desempeños sean coherentes y funcionales a los fines del centro, pero sin mostrarse comprometido
3. El director decide o actúa procurando que las consecuencias de sus desempeños sean funcionales y coherentes para los fines de la institución
4. El director decide o actúa previendo siempre las consecuencias para la propia institución de modo que su desempeño sea coherente con su compromiso personal y consensual.

20. Iniciativa en el trabajo T8

1. Cuando se le ocurre una idea al director suele ser en imitación al trabajo ajeno.
2. Algunas veces se le ocurre una idea al director que permite la posibilidad real de mejora, en otras ocasiones suele copiar trabajos ajenos
3. Normalmente al director se le ocurren ideas que permiten posibilidades reales de mejora para la institución
4. Al director se le ocurre frecuentemente ideas en relación con posibles objetivos a conseguir o en relación con los medios que permiten posibilidades reales de mejora en el trabajo



HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS:

CARGO QUE OCUPA:

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO DEL DIRECTOR				
R1	1	2	3	4
R2	1	2	3	4
R3	1	2	3	4
R4	1	2	3	4
R5	1	2	3	4
R6	1	2	3	4
R7	1	2	3	4
R8	1	2	3	4
R9	1	2	3	4
R10	1	2	3	4
R11	1	2	3	4
R12	1	2	3	4
T1	1	2	3	4
T2	1	2	3	4
T3	1	2	3	4
T4	1	2	3	4
T5	1	2	3	4
T6	1	2	3	4
T7	1	2	3	4
T8	1	2	3	4

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Angela Marina Lama Ramirez

CARGO QUE OCUPA: Directora

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R2	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R3	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R4	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R5	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R6	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R7	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R8	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R9	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R10	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R11	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
R12	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T1	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T2	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T3	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T4	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T5	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T6	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
T7	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>

T8	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
----	----------	----------	----------	----------

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Rosario Yauri

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	3	<u>4</u>
R3	1	2	3	<u>4</u>
R4	1	2	<u>3</u>	4
R5	1	2	3	4
R6	1	2	<u>3</u>	4
R7	1	2	3	<u>4</u>
R8	1	2	3	<u>4</u>
R9	1	2	3	<u>4</u>
R10	1	2	3	<u>4</u>
R11	1	2	<u>3</u>	4
R12	1	2	3	<u>4</u>
T1	1	2	3	<u>4</u>
T2	1	2	3	<u>4</u>
T3	1	2	3	<u>4</u>
T4	1	2	<u>3</u>	4
T5	1	2	3	<u>4</u>
T6	1	2	<u>3</u>	4

T7	1	2	<u>3</u>	4
T8	1	2	3	<u>4</u>

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Francisco Franco

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	3	<u>4</u>
R3	1	<u>2</u>	3	4
R4	1	2	3	<u>4</u>
R5	1	2	<u>3</u>	4
R6	1	2	3	<u>4</u>
R7	1	2	<u>3</u>	4
R8	1	<u>2</u>	3	4
R9	1	2	3	<u>4</u>
R10	1	2	<u>3</u>	4
R11	1	2	<u>3</u>	4
R12	1	2	3	<u>4</u>
T1	1	2	3	<u>4</u>
T2	1	2	<u>3</u>	4
T3	1	2	3	<u>4</u>
T4	1	2	3	<u>4</u>

T5	1	<u>2</u>	3	4
T6	1	2	<u>3</u>	4
T7	1	2	3	<u>4</u>
T8	1	2	3	<u>4</u>

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Francisco Guerra

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	3	<u>4</u>
R3	1	<u>2</u>	3	4
R4	1	2	<u>3</u>	4
R5	1	<u>2</u>	3	4
R6	1	2	<u>3</u>	4
R7	1	2	<u>3</u>	4
R8	1	2	3	<u>4</u>
R9	1	2	3	<u>4</u>
R10	1	<u>2</u>	3	4
R11	1	<u>2</u>	3	4
R12	1	2	<u>3</u>	4
T1	1	2	3	<u>4</u>
T2	1	2	<u>3</u>	4
T3	1	2	<u>3</u>	4

T4	1	2	<u>3</u>	4
T5	1	2	<u>3</u>	4
T6	1	2	<u>3</u>	4
T7	1	2	<u>3</u>	4
T8	1	2	3	<u>4</u>

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Magdalena Napa

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	3	<u>4</u>
R3	1	2	3	<u>4</u>
R4	1	<u>2</u>	3	4
R5	1	2	<u>3</u>	4
R6	1	2	3	<u>4</u>
R7	1	2	3	<u>4</u>
R8	1	2	3	<u>4</u>
R9	1	2	3	<u>4</u>
R10	1	2	3	<u>4</u>
R11	1	2	<u>3</u>	4
R12	1	2	3	<u>4</u>
T1	1	2	3	<u>4</u>
T2	1	2	3	<u>4</u>

T3	1	2	3	<u>4</u>
T4	1	2	3	<u>4</u>
T5	1	2	<u>3</u>	4
T6	1	2	3	<u>4</u>
T7	1	2	3	<u>4</u>
T8	1	2	3	<u>4</u>

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Mercedes Durán

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	3	<u>4</u>
R3	1	<u>2</u>	3	4
R4	1	2	<u>3</u>	4
R5	1	2	<u>3</u>	4
R6	1	2	<u>3</u>	4
R7	1	2	<u>3</u>	4
R8	1	2	3	<u>4</u>
R9	1	2	<u>3</u>	4
R10	1	<u>2</u>	3	4
R11	1	2	3	<u>4</u>
R12	1	2	<u>3</u>	4
T1	1	2	3	<u>4</u>

T2	1	2	3	<u>4</u>
T3	1	2	<u>3</u>	4
T4	1	2	<u>3</u>	4
T5	1	2	<u>3</u>	4
T6	1	2	3	<u>4</u>
T7	1	2	<u>3</u>	4
T8	1	2	<u>3</u>	4

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Medalit de la Cruz

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	<u>3</u>	4
R3	1	2	3	<u>4</u>
R4	1	2	3	<u>4</u>
R5	1	2	3	<u>4</u>
R6	1	2	3	<u>4</u>
R7	1	2	3	<u>4</u>
R8	1	<u>2</u>	3	4
R9	1	2	<u>3</u>	4
R10	1	2	<u>3</u>	4
R11	1	<u>2</u>	3	4
R12	1	<u>2</u>	3	4

T1	1	2	<u>3</u>	4
T2	1	2	3	<u>4</u>
T3	1	2	3	<u>4</u>
T4	1	2	<u>3</u>	4
T5	1	2	3	<u>4</u>
T6	1	2	3	<u>4</u>
T7	1	<u>2</u>	3	4
T8	1	2	3	<u>4</u>

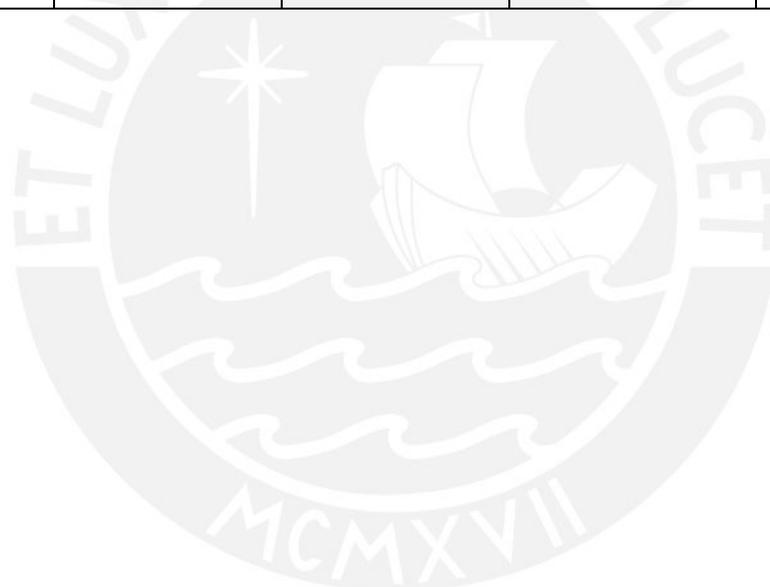
HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: Victoria Huertas

CARGO QUE OCUPA: Docente

PERFIL COMPETENCIAL DEL DIRECTOR				
R1	1	2	<u>3</u>	4
R2	1	2	3	<u>4</u>
R3	1	2	3	<u>4</u>
R4	1	2	3	<u>4</u>
R5	1	2	<u>3</u>	4
R6	1	2	<u>3</u>	4
R7	1	2	3	<u>4</u>
R8	1	2	3	<u>4</u>
R9	1	<u>2</u>	3	4
R10	1	<u>2</u>	3	4
R11	1	2	<u>3</u>	4

R12	1	2	<u>3</u>	4
T1	1	2	3	<u>4</u>
T2	1	2	<u>3</u>	4
T3	1	2	3	<u>4</u>
T4	1	<u>2</u>	3	4
T5	1	2	<u>3</u>	4
T6	1	2	<u>3</u>	4
T7	1	2	3	<u>4</u>
T8	1	2	<u>3</u>	4



ANEXO 5

**CONCERTACIÓN DE OPINIONES SOBRE LAS HABILIDADES
INTERPERSONALES DE LA DIRECTORA DEL CENTRO EDUCATIVO
0019 CON RESPECTO A SUS TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO.**

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
R1	Diversidad	El director en situaciones de trabajo, a veces, adopta inicialmente una postura rígida, pero sabe rectificarla después de haber escuchado opiniones, sugerencias y objeciones de los demás y en función de las necesidades del problema.
R2	Cooperación	El director coopera y colabora a favor de cualquier persona, ayudando, orientando, haciéndose disponible perdonando etc., de acuerdo con la utilidad y la necesidad de la aportación para esa persona, desinteresadamente, aunque esto le cueste un esfuerzo importante.
R3	Sinceridad	<p>El director se manifiesta con objetividad, conocimiento, sinceridad y respeto sobre lo que ha hecho, lo que ha visto, lo que piensa y lo que siente respecto a su situación personal o a la de los demás independientemente de que esto sea positivo o negativo (agradable o desagradable) para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones.</p> <p><u>Aunque a veces, ser parcial cuando se trata de relaciones de amistad o enemistad al manifestar su apreciación de las situaciones propias y ajenas.</u></p>

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
R4	Optimismo	<p>El director reacciona ante una situación viendo en primer lugar, sus posibilidades, aceptándolas siempre y aprovechándolas con entusiasmo, teniendo en cuenta, en segundo lugar, las deficiencias para neutralizarlas, compensarlas o para superarlas.</p> <p><u>Con frecuencia se tiende a compensar las deficiencias más que a superarlas.</u></p>
R5	Firmeza	<p>Ante las dificultades originadas por situaciones perjudiciales el director se esfuerza de modo continuo en resistirlas, emprendiendo acciones correctivas.</p>
R6	Seguridad	<p>El director actúa o deja de actuar teniendo en cuenta normalmente las consecuencias personales e interpersonales, y se preocupa de la autorización o del asesoramiento antes de decidir.</p>
R7	Liderazgo	<p>El director consigue entusiasmar al personal a la acción, pero su influencia no es tan perseverante para mover a la mayoría a una acción continuada y superar las dificultades que surgen.</p>
R8	Disponibilidad para tomar decisiones	<p>El director participa activamente en la toma de decisiones del grupo; esforzándose por llevar a cabo las tareas que le competen como consecuencia de estas decisiones y comunicando los resultados espontáneamente a fin de beneficiar a los demás y facilitarles su labor.</p>

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
R9	Empatía y exigencia	El esfuerzo que pide el director normalmente está relacionado con la disponibilidad y el grado de madurez profesional de cada docente, recompensa y llama la atención de acuerdo a criterios generales que no siempre coinciden con la situación vivida.
R10	Manejo de sentimiento	Conoce parcialmente los motivos que provocan determinada reacción en los otros controlando a veces lo que piensa, hace o dice sin considerar las consecuencias que sus comentarios producen en los desempeños.
R11	Autocontrol	El director se deja llevar por sus impulsos y sentimientos perturbadores en todas las situaciones, en especial cuando está sometido a mucha presión y/o se siente cuestionado.
R12	Confiabilidad	El director muestra siempre una disposición de escucha y aceptación sin prejuzgar ni juzgar por aquello que le dicen, o por determinados comportamientos superficiales o por el origen social etc. Ve posibilidades de mejora en cada uno y ofrece muchas oportunidades de apoyo, colaboración, asesoría y solidaridad para obrar con verdadera autonomía.
T1	Compromiso	El director cumple esmeradamente con su responsabilidad y antes de la fecha tope.

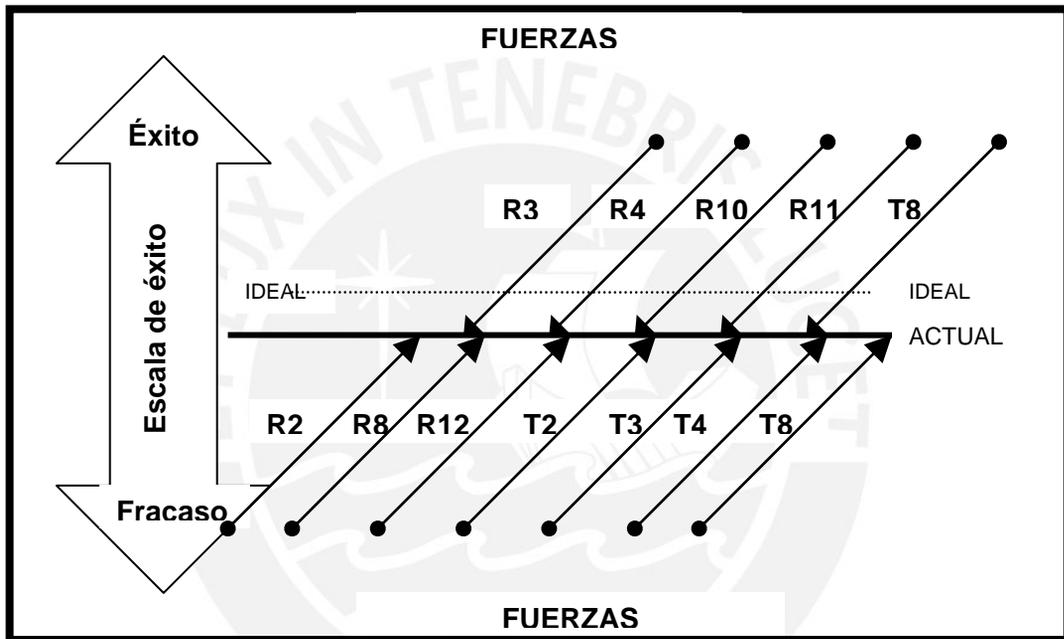
TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
T2	Competencia personal	El director da muestras habituales de estar muy bien informado en lo que se refiere a los detalles relativos a su área de competencia, contesta a las preguntas que se le hacen con rapidez y precisión
T3	Toma de decisiones	Al presentarse una consideración el director, se asegura que está en posesión de toda la información necesaria para su estudio, observando o hablando con los interesados, o comités, difundiendo la información investigada entre los integrantes para elegir con preparación y en consenso participativo la mejor opción pensando en los resultados previsibles.
T4	Responsabilidad en el trabajo	El director asume las consecuencias de una decisión tomada personalmente si no hay otros responsables del mismo asunto. <u>Muchas veces, ante la línea de mando tiene que asumir personalmente las consecuencias de una decisión aunque haya otras personas también responsables del mismo asunto.</u>
T5	Perseverancia	Después de tomar una decisión en el trabajo el director lleva a cabo lo decidido aunque tenga dificultades para hacerlo. Busca o aprovecha ayudas externas habitualmente para superarlas.
T6	Adaptabilidad en el trabajo	El director se adapta a situaciones nuevas, captando lo esencial de las mismas, pero necesita ser orientado y apoyado en sus comienzos.

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
T7	Identificación con el trabajo	El director decide o actúa procurando que las consecuencias de sus desempeños sean funcionales y coherentes para los fines de la institución.
T8	Iniciativa en el trabajo	Al director se le ocurren frecuentemente ideas en relación con posibles objetivos a conseguir o en relación con los medios que permiten posibilidades reales de mejora en el trabajo.



ANEXO 6

IDENTIFICACIÓN DE LAS FUERZAS IMPULSADORAS O
LIMITADORAS EN LAS HABILIDADES DE INTERRELACIÓN EN EL
COMPORTAMIENTO DE LA DIRECTORA





ANEXO 7 CUESTIONARIO

HABILIDADES DE INTERRELACIÓN CON RESPECTO A LAS TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO CARACTERÍSTICOS DEL EQUIPO.

Estimado/a Docente:

Deseamos conocer su percepción sobre el nivel competencial del Equipo de Trabajo para el apoyo en la gestión de su centro educativo con ese fin intentaremos identificar el perfil profesional del mismo

Agradecemos su atención tiempo y disposición de colaboración con nuestra investigación

INDICACIONES:

- Ubíquense en grupos por ciclo y responda sinceramente pensando en las actitudes comunes del grupo de docentes que ustedes integran
- Coloque sus datos generales al reverso de la hoja
- Lea con atención cada frase

Al contestar tengan en cuenta los siguientes puntos

- Sólo pueden dar una respuesta para cada aspecto
- No piensen demasiado las cuestiones ni emplee mucho tiempo en decidirse.
- No deje ninguna cuestión sin contestar.
- Elija la respuesta que se aproxime más al modo en que actúan habitualmente
- Conteste sinceramente y siempre intentando **reflejar la situación actual**.
- No marque las respuestas pensando en lo que “es bueno” o “lo que a nosotros nos gustaría escuchar”
- No escriba en la hoja de preguntas, marque en la hoja de respuestas.
- Todas las respuestas márkelas en la hoja de respuestas anexa, no haga marcas en este cuadernillo
- No olvide colocar sus datos

NOMBRE DEL GRUPO:

FECHA:

HORA DE INICIO:

HORA DE TÉRMINO:

Muchas Gracias, pueden voltear la página

1. Diversidad: R1:

1. En situaciones de trabajo, el grupo mantiene su punto de vista rígidamente o bien se deja llevar sin haber adoptado un determinado criterio
2. En situaciones de trabajo el grupo no tiene aparentemente dificultad en modificar sus juicios, aunque en definitiva, está más influido por sus ideas preconcebidas que por criterios sólidos, o bien, aunque parece apoyarse en sólidos criterios, de hecho, se deja llevar por el otro u otros
3. En situaciones de trabajo, a veces, el grupo adopta inicialmente una postura rígida, pero sabe rectificarla a partir de sus propios criterios, después de haber escuchado opiniones, sugerencias y objeciones de los demás y en función del contexto del problema.
4. En situaciones de trabajo el grupo, siempre decide, actúa, evalúa etc., teniendo en cuenta todos los aspectos de la situación: escuchando, aclarando el problema, buscando concertar sus propios criterios y las opiniones, sugerencias y objeciones del otro u otros

2. Cooperación R2:

1. El grupo, no suele cooperar ni colaborar en favor de otra persona
2. El grupo, coopera y colabora en favor de otra persona, compañero, alumno etc., de vez en cuando, pero únicamente cuando puede hacerlo sin esforzarse o cuando esta actuación implica un beneficio personal
3. El grupo coopera y colabora a favor de otra persona solamente basado en la empatía e intereses personales y pocas veces en función de la utilidad o necesidad de la aportación para el otro o cuando está asegurando un intercambio de servicios
4. El grupo, coopera y colabora a favor de cualquier otra persona, compañero, alumno etc., ayudando, orientando, haciéndose disponible perdonando etc., de acuerdo con la utilidad y la necesidad de la aportación para esa persona, desinteresadamente, aunque esto le cueste un esfuerzo importante.

3. Sinceridad y Veracidad R3

1. El grupo no se manifiesta o, cuando lo hace, sus apreciaciones carecen totalmente de objetividad, llegando a exagerar o a contradecirse para justificarse
2. El grupo se manifiesta normalmente, dando su apreciación de las situaciones propias y ajenas pero tiende a ser parcial por relaciones de amistad o enemistad.
3. El grupo se manifiesta cuando considera que es conveniente, y normalmente con objetividad dando su apreciación de las situaciones, aunque a veces no declare o no reconozca algunos aspectos negativos o desagradables
4. El grupo se manifiesta con objetividad, conocimiento, sinceridad y respeto sobre lo que ha hecho, lo que ha visto, lo que piensa y lo que siente independientemente de que esto sea positivo o negativo (agradable o desagradable) para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones

4. Optimismo R4

- 1 El grupo reacciona ante una situación del trabajo viendo únicamente las deficiencias y dificultades de toda propuesta, rechazando incluso las sugerencias o el apoyo de otras personas
- 2 El grupo reacciona ante una situación del trabajo viendo alguna de sus posibilidades, pero sin aceptarlas del todo por la carga de esfuerzo adicional al trabajo que realiza
- 3 El grupo reacciona ante una situación del trabajo viendo, en primer lugar, alguna de sus posibilidades, aceptándolas y aprovechándolas, tendiendo más bien a la compensación y justificación
- 4 El grupo reacciona ante una situación del trabajo viendo en primer lugar, sus posibilidades, aceptándolas siempre y aprovechándolas con entusiasmo, teniendo en cuenta, en segundo lugar, las deficiencias para neutralizarlas, compensarlas o para superarlas.

5. Firmeza R5

1. Ante las dificultades originadas por situaciones perjudiciales para un proceso de mejora, el grupo se deja llevar por estas influencias, sin adoptar una postura definida
2. Ante las dificultades originadas por influencias negativas el grupo se esfuerza por resistirse a alguna de ellas; a otras, emprende alguna acción correctiva, pero esporádicamente, y sin continuidad
3. Ante las dificultades originadas por influencias negativas el grupo se esfuerza de modo continuo en resistirlas, emprendiendo acciones correctivas
4. Ante las dificultades originadas por influencias negativas el grupo se enfrenta con ellas resistiéndolas para no ser influido con energía y de modo continuo.

6. Seguridad en los Desempeños R6

1. El grupo actúa o deja actuar teniendo en cuenta solamente las consecuencias personales o individuales, pero no las interpersonales excepto en contadas ocasiones
2. El grupo actúa o deja de actuar, consciente de algunas consecuencias personales e interpersonales pero sin tenerlas muy en cuenta
3. El grupo actúa o deja de actuar teniendo en cuenta normalmente las consecuencias personales e interpersonales, y con alguna frecuencia se preocupa de informarse y asesorarse antes de decidir
4. Actúa o deja de actuar siempre después de considerar las consecuencias favorables y desfavorables tanto personales como interpersonales, se informa, investiga, analiza, reflexiona, discute y toma decisiones.

7. Liderazgo R7

1. El grupo no tiene ninguna influencia en las decisiones
2. El grupo no suele entusiasmarse suficientemente consigue algunos resultados si recibe apoyo directo de la dirección
3. El grupo consigue entusiasmarse pero no se compromete
4. El grupo muestra capacidad de organización y se mantiene en acción hasta conseguir lo deseado.

8. Disponibilidad para tomar decisiones grupales R8

- 1 El grupo recibe las decisiones y luego cumple con lo estrictamente necesario
- 2 El grupo participa en la toma de decisiones, y con frecuencia no lleva a cabo su cometido
- 3 El grupo participa en la toma de decisiones, y algunas veces lleva a cabo las tareas que le encomiendan comunicando algunos de los resultados esporádicamente, y otros si se lo exigen.
- 4 El grupo participa activamente en la toma de decisiones; esforzándose por llevar a cabo las tareas que se le encomiendan como consecuencia de estas decisiones y comunicando los resultados espontáneamente a fin de beneficiarse mutuamente

9. Empatía y exigencia R9

1. El esfuerzo del grupo depende principalmente de las relaciones de amistad o enemistad.
2. El esfuerzo del grupo depende más de los criterios teóricos que de la contrastación y coherencia con el quehacer de la práctica educativa.
3. El esfuerzo del grupo está relacionado con la disposición y el grado de madurez profesional de cada docente, éste se recompensa o se sanciona de acuerdo a criterios generales que no siempre coinciden con la situación vivida.
4. El esfuerzo del grupo está relacionado con la disposición, y el grado de madurez profesional de cada docente, éste se recompensa o se sanciona cuando es pertinente de acuerdo al conocimiento que se tiene de la persona y a la investigación de la situación vivida

10. Manejo de sentimientos R10

1. En general el grupo se deja llevar por sus sentimientos sin medir lo que piensa, hace y dice no se considera las consecuencias de los comentarios, chistes e insinuaciones
2. A veces el grupo se deja llevar por sus sentimientos midiendo en algunas ocasiones lo que piensa hace y dice considerando a veces las consecuencias de los comentarios, chismes e insinuaciones
3. El grupo conoce y entiende parcialmente los motivos que provocan determinada reacción de algún miembro del equipo por ello controla sus reacciones
4. El grupo averigua, conoce y entiende los motivos que provocan determinado sentimiento en algún miembro del equipo, por ello, analiza empáticamente lo que piensa hace y dice.

11. Autocontrol R11

1. El grupo se deja llevar por sus impulsos y sentimientos perturbadores sólo en situaciones difíciles y cuando está sometido a mucha presión
2. El grupo se siente capaz de manejar sus impulsos y emociones perturbadoras pensando con claridad sólo en situaciones difíciles pero no cuando está sometido a mucha presión
3. El grupo se siente capaz de manejar sus impulsos y emociones perturbadores pensando con claridad, mostrando a veces una actitud positiva en situaciones difíciles y/o cuando está sometido a mucha presión
4. El grupo piensa con claridad sin perder la concentración con actitud positiva y equilibrada controlando sus emociones perturbadoras en situaciones totalmente difíciles y cuando está sometido a presión

12. Confiabilidad R12

1. En la relación interpersonal el grupo prejuzga principalmente por las apariencias o por ideas preconcebidas, no tiende a escuchar ni aceptar, o se deja influir por las apariencias o por sus prejuicios personales de modo que no se involucra ni reconoce posibilidades de mejora
2. En la relación interpersonal el grupo se escucha y se acepta diplomáticamente, y en ocasiones, su apreciación personal se deja influir, por lo que se dice, por el origen social, por el comportamiento superficial etc.,
3. En la relación interpersonal el grupo normalmente tiende a escucharse y aceptarse por lo que son, sin dejarse influir demasiado por sus prejuicios, por lo que le dicen, o por comportamientos superficiales etc., analiza posibilidades de mejora en algunos miembros y le ofrece con frecuencia oportunidades para apoyarse mutuamente
4. En la relación interpersonal el grupo muestra siempre una disposición de escucha y aceptación sin prejuzgar ni enjuiciar por aquello que le dicen, o por determinados comportamientos superficiales analiza las posibilidades de mejora y ofrece muchas oportunidades de apoyo, colaboración, asesoría y solidaridad

13. Compromiso T1

1. Al recibir responsabilidades el grupo no suele llevarlo a cabo, a menos que haya una insistencia repetida de otra persona
2. Al recibir responsabilidades el grupo suele llevarla a término, aunque le cuesta cumplir con sus o los plazos y hay que recordárselo a menudo
3. Al recibir responsabilidades el grupo cumple aceptablemente y normalmente antes de la fecha límite
4. Al recibir responsabilidades el grupo se esmera en cumplirlas actuando con autonomía antes de la fecha límite

14. Competencia personal T2

- 1 El grupo no suele conocer los detalles relativos a su área de competencia, le cuesta mucho esfuerzo y tiempo hacerse de la información para contestar preguntas concretas.
- 2 El grupo da muestra de estar informado generalmente a lo que se refiere a su área de competencia, aunque normalmente no es capaz de contestar a preguntas que exigen una respuesta detallada
- 3 El grupo normalmente da muestra de estar informado en lo que se refiere a los detalles relativos a su área de competencia, aunque no siempre puede contestar las preguntas que se le hacen inmediatamente
- 4 El grupo da muestras habituales de estar muy bien informado en lo que se refiere a los detalles relativos a su área de competencia, contesta a las preguntas que se le hacen con rapidez y precisión

15. Toma de decisiones T3

1. Al presentarse una consideración el grupo actúa según indicaciones dadas sin pensar ni complicarse demasiado, puesto que el directivo es el que decide y controla su cumplimiento
2. Al presentarse una consideración el grupo elige lo que la mayoría determine quedando bien con el que propone o con el directivo y sin necesidad de comprometerse en la acción
3. Al presentarse una consideración el grupo no desaprovecha la información que se le ofrece, aunque no investiga sobre ello, luego, se decide por votación
4. Al presentarse una consideración el grupo, se asegura que está en posesión de toda la información necesaria para su discusión, luego, se elige con preparación y en consenso participativo la mejor opción pensando en los resultados previsibles y comprometiéndose activamente en la acción

16. Responsabilidad en el trabajo T4

1. El grupo no asume las consecuencias de una decisión propia o ajena simplemente se adhiere a ella cuando ve que el asunto sale o va a salir bien o cuando no implica ningún esfuerzo para él
2. El grupo asume las consecuencias de una decisión cuando la ha tomado en reunión, pero no, cuando ha aceptado inicialmente la decisión de otros; o sólo en parte, asume las consecuencias de cualquier tipo de decisión
3. El grupo asume las consecuencias de una decisión tomada en reunión participativa y a través del voto pero sin comprometerse demasiado.
4. El grupo después de tomar o aceptar una decisión tomada en una reunión participativa se compromete y asume todas las consecuencias.

17. Perseverancia T5

1. Después de tomar decisiones en el trabajo el grupo abandona éstas ante la primera dificultad o cambia continuamente a nuevos proyectos de otra índole a pesar que hayan personas dispuestas a ayudarla
2. Después de tomar una decisión en el trabajo el grupo lleva a cabo lo decidido cuando todo marcha bien o cuando recibe un apoyo permanente de otra u otras personas
3. Después de tomar una decisión en el trabajo el grupo lleva a cabo lo decidido aunque tenga dificultades para hacerlo, buscando o aprovechando habitualmente ayudas externas
4. Después de tomar una decisión en el trabajo el grupo lleva a cabo lo decidido con entusiasmo sin desalentarse ni dejarse influir por las dificultades externas, pidiendo la ayuda de otros, solamente cuando es estrictamente necesario.

18. Adaptabilidad en el trabajo T6

1. Al grupo le cuesta adaptarse a situaciones nuevas, las evita en todo lo posible aunque exista una ayuda importante, prefiere mantenerse en lo conocido
2. El grupo se adapta a situaciones nuevas, pero necesita una ayuda para captar lo esencial, requiriendo una atención continuada –en orientación y apoyo- durante algún tiempo
3. El grupo se adapta a situaciones nuevas, captando lo esencial de las mismas, pero necesita ser orientado y apoyado en sus comienzos
4. El grupo se adapta rápidamente a una situación nueva captando lo esencial de la misma y mostrándose capaz de una actuación independiente

19. Identificación con el trabajo T7

1. El grupo decide o actúa en forma desarticulada, a menudo actúa y decide guiado por intereses ajenos a la institución de manera que las consecuencias de sus actuaciones pueden ser incompatibles para los fines del centro
2. El grupo decide o actúa intentando que sus desempeños sean coherentes y funcionales a los fines del centro, pero sin mostrarse comprometido
3. El grupo decide o actúa procurando que las consecuencias de sus desempeños sean funcionales y coherentes para los fines de la institución
4. El grupo decide o actúa previendo siempre las consecuencias para la propia institución de modo que su desempeño sea coherente con su compromiso personal y consensual.

20. Iniciativa en el trabajo T8

1. Al grupo no aporta ninguna idea y si se le ocurre carece de interés para la institución
2. Cuando se le ocurre una idea al grupo que permite la posibilidad real de mejora, suelen ser poco prácticas
3. Al grupo se le ocurre de vez en cuando ideas que permiten posibilidades reales de mejora para la institución
4. Al grupo se le ocurre frecuentemente ideas en relación con posibles objetivos a conseguir o en relación con los medios que permiten posibilidades reales de mejora en el trabajo



HOJA DE RESPUESTA

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

CARGO QUE OCUPA: _____

HABILIDADES DE INTERRELACIÓN DEL GRUPO				
R1	1	2	3	4
R2	1	2	3	4
R3	1	2	3	4
R4	1	2	3	4
R5	1	2	3	4
R6	1	2	3	4
R7	1	2	3	4
R8	1	2	3	4
R9	1	2	3	4
R10	1	2	3	4
R11	1	2	3	4
R12	1	2	3	4
T1	1	2	3	4
T2	1	2	3	4
T3	1	2	3	4
T4	1	2	3	4
T5	1	2	3	4
T6	1	2	3	4
T7	1	2	3	4
T8	1	2	3	4

ANEXO 8 CONCERTACIÓN DE OPINIONES

HABILIDADES DE INTERRELACIÓN DEL EQUIPO DE DOCENTES SOBRE LAS TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO EN SUS COMPORTAMIENTOS.

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
R1	Diversidad	En situaciones de trabajo, a veces, el grupo adopta inicialmente una postura rígida, pero sabe rectificarla a partir de sus propios criterios, después de haber escuchado opiniones, sugerencias y objeciones de los demás y en función del contexto del problema.
R2	Cooperación	<p>El grupo, coopera y colabora a favor de cualquier otra persona, compañero, alumno etc., ayudando, orientando, haciéndose disponible perdonando etc., de acuerdo con la utilidad y la necesidad de la aportación para esa persona, desinteresadamente, aunque esto le cueste un esfuerzo importante.</p> <p><u>Sin embargo, en algunas circunstancias el grupo coopera y colabora a favor de otra persona solamente basado en la empatía e intereses personales y pocas veces en función de la utilidad o necesidad de la aportación para el otro o cuando está asegurando un intercambio de servicios.</u></p>
R3	Sinceridad	El grupo se manifiesta cuando considera que es conveniente, y normalmente con objetividad dando su apreciación de las situaciones, aunque a veces no declare o no reconozca algunos aspectos negativos o desagradables.

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
R4	Optimismo	El grupo reacciona ante una situación del trabajo viendo alguna de sus posibilidades, pero sin aceptarlas del todo por la carga de esfuerzo adicional al trabajo que realiza.
R5	Firmeza	Ante las dificultades originadas por influencias negativas el grupo se esfuerza por resistirse a alguna de ellas; a otras, emprende alguna acción correctiva, pero esporádicamente, y sin continuidad.
R6	Seguridad	El grupo actúa o deja actuar teniendo en cuenta solamente las consecuencias personales o individuales, pero no las interpersonales excepto en contadas ocasiones.
R7	Liderazgo	El grupo muestra capacidad de organización y se mantiene en acción hasta conseguir lo deseado Aunque, no tiene influencias en las decisiones.
R8	Disponibilidad para tomar decisiones	El grupo participa en la toma de decisiones, y algunas veces lleva a cabo las tareas que le encomiendan comunicando algunos de los resultados esporádicamente, y otros si se lo exigen.
R9	Empatía y exigencia	El esfuerzo del grupo depende más de los criterios teóricos que de la contrastación y coherencia con el quehacer de la práctica educativa.

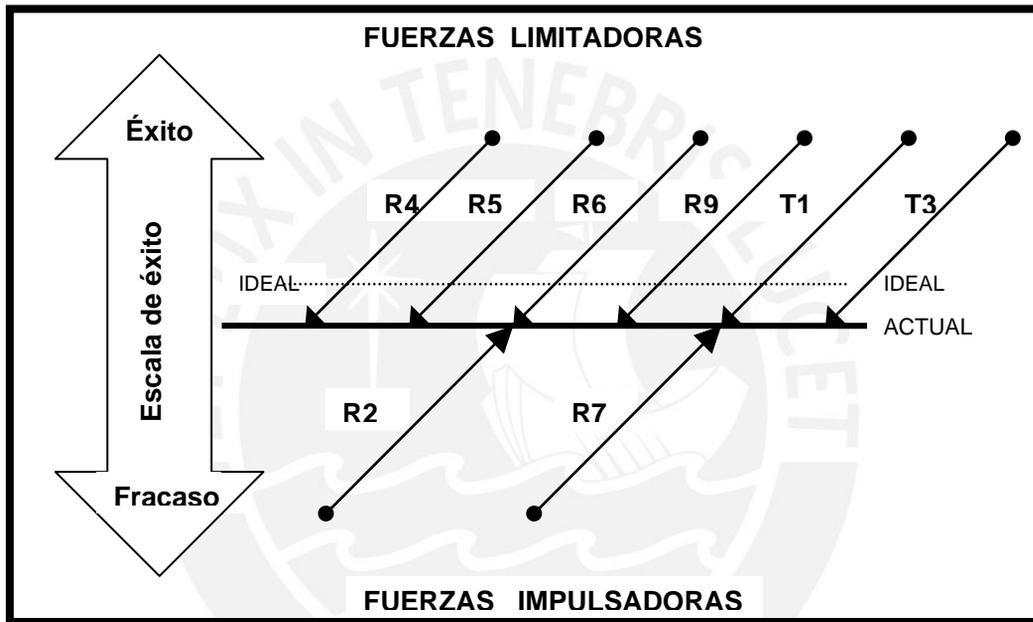
TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
R10	Manejo de sentimiento	El grupo conoce y entiende parcialmente los motivos que provocan determinada reacción de algún miembro del equipo por ello controla sus reacciones.
R11	Autocontrol	El grupo se siente capaz de manejar sus impulsos y emociones perturbadores pensando con claridad, mostrando a veces una actitud positiva en situaciones difíciles y/o cuando está sometido a mucha presión.
R12	Confiabilidad	En la relación interpersonal el grupo normalmente tiende a escucharse y aceptarse por lo que son, sin dejarse influir demasiado por sus prejuicios, por lo que le dicen, o por comportamientos superficiales etc., analiza posibilidades de mejora en algunos miembros y le ofrece con frecuencia oportunidades para apoyarse mutuamente.
T1	Compromiso	Al recibir responsabilidades el grupo suele llevarla a término, aunque le cuesta cumplir con sus o los plazos y hay que recordárselo a menudo.
T2	Competencia personal	El grupo normalmente da muestra de estar informado en lo que se refiere a los detalles relativos a su área de competencia, aunque no siempre puede contestar las preguntas que se le hacen inmediatamente.

TEORÍAS DE ACCIÓN Y DE USO		CARACTERÍSTICAS
T3	Toma de decisiones	Al presentarse una consideración el grupo elige lo que la mayoría determine quedando bien con el que propone o con el directivo y sin necesidad de comprometerse en la acción. <u>Sin embargo, el grupo no desaprovecha la información que se le ofrece, aunque no investiga sobre ello, luego se decide por votación</u>
T4	Responsabilidad en el trabajo	El grupo asume las consecuencias de una decisión tomada en reunión participativa y a través del voto pero sin comprometerse demasiado
T5	Perseverancia	Después de tomar una decisión en el trabajo el grupo lleva a cabo lo decidido aunque tenga dificultades para hacerlo, buscando o aprovechando habitualmente ayudas externas
T6	Adaptabilidad en el trabajo	El grupo se adapta a situaciones nuevas, captando lo esencial de las mismas, pero necesita ser orientado y apoyado en sus comienzos
T7	Identificación con el trabajo	El grupo decide o actúa intentando que sus desempeños sean coherentes y funcionales a los fines del centro, pero sin mostrarse comprometido
T8	Iniciativa en el trabajo	Al grupo se le ocurre de vez en cuando ideas que permiten posibilidades reales de mejora para la institución



ANEXO 9

IDENTIFICACIÓN DE LAS FUERZAS IMPULSORAS O LIMITADORAS EN LAS HABILIDADES DE INTERRELACIÓN EN EL COMPORTAMIENTO DEL EQUIPO DOCENTE.



ANEXO 10 CUESTIONARIO

LAS HABILIDADES TÉCNICA-FUNCIONALES.

Señor/a Director/a/docentes:

Este ejercicio que a continuación le presentamos tiene por objeto identificar las habilidades técnicas funcionales en el desempeño del equipo y el grado de independencia del mismo. Es importante que responda no dando una opinión optimista o pesimista sino que ésta refleje su opinión sincera de su propia realidad

Agradecemos su colaboración, tiempo y atención prestada.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará 16 escalas compuestas cada una de ellas por 4 frases, precedidas por las letras a), b), c) y d).

- a) Rodee con un círculo (O), en cada una de las escalas, **una sola letra**, la que precede a la frase que mejor describe la situación de su propio equipo en el momento actual
- b) En alguna de las escalas puede haber varias frases que le parezcan adecuadas para describir la situación de su equipo. Escoja solamente una, la que más se aproxime a su percepción de cómo funciona realmente el equipo.
- c) No se detenga demasiado tiempo en una situación. Aunque no hay un tiempo limitado, conviene que inicie su análisis a partir de sus impresiones globales, más adelante podrá revisar y modificar las respuestas que considere necesario.
- d) Por favor voltee la página

NOMBRE:

FECHA:

HORA DE INICIO:

HORA DE TÉRMINO:

Muchas Gracias

HABILIDADES TÉCNICA-FUNCIONALES DEL EQUIPO DE TRABAJO

1. ESCALA: CL . O.

a)	Las estrategias de actuación son claras y conocidas por todos. Nunca surgen dificultades para establecer prioridades
b)	A veces se producen confusiones o desacuerdos sobre el cometido o las metas del equipo
c)	Cada uno tiene su idea particular de cuáles deben ser las metas, pero no hay una descripción precisa de cuál es el objeto común
d)	Es fácil establecer las prioridades en el desempeño del trabajo en el equipo, incluso cuando surgen desacuerdos.

2. ESCALA CI. F.

a)	En todas las situaciones es claro cuáles son las responsabilidades de cada uno y lo que tiene que hacerse
b)	A menudo surgen confusiones sobre a quién corresponde resolver un problema o realizar un trabajo
c)	A menudo se presentan situaciones en las que no está claro lo que debe hacerse
d)	Las responsabilidades básicas de cada uno están claras, pero se plantean dificultades para asignar las tareas cuando se producen situaciones imprevistas

3. ESCALA Com.O.

a)	Todas las actuaciones y metas de cada individuo y subgrupo están coordinadas y subordinadas a un "plan director" global
b)	Los objetivos de cada individuo son básicamente compatibles con los demás, pero no existen prioridades
c)	Son frecuentes los conflictos entre individuos y subgrupos por la distribución de recursos o por la incompatibilidad entre sus propuestas y/o propósitos
d)	Las prioridades básicas están definidas, pero existe confusión sobre cómo desarrollarlas en el día a día

4. ESCALA Com. F.

a)	Todas las funciones están definidas de modo que los cometidos no sean contradictorios entre sí y puedan desempeñarse satisfactoriamente por la persona responsable. Se varían las tareas y funciones a medida que sea necesario.
b)	Existe una distribución de las responsabilidades elementales, pero se producen sobrecargas y tiempos muertos con gran frecuencia
c)	No hay diferenciación de funciones: Todos pueden dedicarse a lo que les parezca más oportuno sin más restricciones que las decididas por la autoridad (sea yo u otro responsable o directivo). Cada miembro tiende a especializarse en algo y no ocuparse de otros asuntos
d)	Las exigencias y los objetivos de las diferentes funciones son básicamente compatibles, pero se mantienen incongruencias entre lo que cada uno espera de los demás

5. ESCALA: CAL.D

a)	Todas las funciones están definidas de modo que los cometidos no sean contradictorios entre sí y puedan desempeñarse satisfactoriamente por la persona responsable. Se varían las tareas y funciones a medida que es necesario
b)	Existe una distribución de la responsabilidad elemental, pero se producen sobrecargas y tiempos muertos con gran frecuencia
c)	No hay diferenciación de funciones. Todos pueden dedicarse a lo que les parezca más oportuno sin más restricciones que las decididas por la autoridad. Cada miembro tiende a superespecializarse en algo y no ocuparse de otros asuntos
d)	Las exigencias y cometidos de las diferentes funciones son básicamente compatibles, pero se mantienen incongruencias entre lo que cada uno espera de los demás

6. ESCALA Com. D.

a)	Se manifiesta orgullo de pertenecer al equipo y un elevado compromiso con sus proyectos
b)	El equipo se encuentra fraccionado. Hay competición entre los miembros por establecer las normas de compromiso.
c)	Se manifiesta una cierta aprensión sobre lo que se podrá conseguir. Hay desconfianza y escaso compromiso para el logro de los planes
d)	Existe sensación de cohesión y de compromiso mutuo. Hay confianza en que se alcanzarán las metas

7. ESCALA Sol. P.

a)	Todo el mundo se ocupa en detectar los problemas para alcanzar los objetivos clave y en proponer vías de solución
b)	Los problemas causan perturbaciones en el ambiente. Aunque no haya intención de solucionarlos, al menos se escuchan
c)	Cuando surgen problemas se ignoran o se dilata su solución
d)	Los problemas estimulan la productividad. Hay una orientación general a detectar los problemas relevantes para conseguir los objetivos

8. ESCALA Par.

a)	Se comparte la responsabilidad del funcionamiento y dirección del equipo. Se adoptan flexiblemente las funciones necesarias para que el equipo sea operativo
b)	La frustración y la tensión se manifiestan por conductas extremas (inhibición o agresividad, sumisión o resistencia): la participación es impulsiva y mal orientada
c)	El equipo depende del mando para orientar su actuación. No hay contribuciones espontáneas del grupo
d)	El conocimiento mutuo permite que el equipo utilice los puntos fuertes de sus miembros. Se comienza a compartir la responsabilidad sobre el funcionamiento del equipo

9. ESCALA: Com. T

a)	Las tareas, procedimientos y estrategias necesarios para alcanzar resultados en cualquier situación se dominan por uno u otro de los miembros del equipo.
b)	No existe confianza en las posibilidades del equipo de realizar satisfactoriamente las actividades necesarias para lograr los objetivos
c)	No hay un conocimiento preciso de las acciones, procedimientos y estrategias adecuados para alcanzar resultados
d)	Se dispone de las competencias necesarias para conseguir los resultados y la sensación de ser capaces para afrontar dificultades

10. ESCALA: Sat.

a)	Incluso en condiciones de fatiga o sobrecarga se experimenta la sensación de que el tiempo y el esfuerzo han sido bien empleados
b)	La mayoría piensa que las oportunidades de satisfacer las ambiciones personales están reservadas a muy pocos
c)	Es frecuente la sensación de que se desperdicia el tiempo y el esfuerzo en asuntos poco importantes
d)	Predomina la sensación de que el trabajo puede realizarse con escasas molestias o tensiones

11. ESCALA: Cons. O

a)	Los resultados se consiguen de modo rápido y seguro. Las normas de desempeño y calidad son elevadas
b)	En ocasiones se alcanzan los resultados. Los miembros del equipo se esfuerzan en aumentar el número de éxitos
c)	Los resultados obtenidos están habitualmente por debajo de lo previsto y de las normas de calidad aceptables
d)	Normalmente se consiguen los resultados previstos. Las normas de desempeños de calidad no son muy elevadas

12. ESCALA: Com.

a)	La comunicación es abierta y sincera. Se manifiestan todas las opiniones sin recelo a posibles rechazos o incomprensión. Las diferencias de opinión se valoran positivamente
b)	La comunicación es formalista o agresiva, reflejando conflicto o frustración. Se escucha poco, se producen interrupciones y se rechaza el liderazgo informal y formal.
c)	Existen ambigüedades, ironías y suspicacias para expresar las opiniones y sentimientos. Se recurre a la autoridad para que resuelva las discusiones. El trato es formal y distante
d)	La comunicación es espontánea y cooperativa. Se escucha habitualmente. Se tiende a evitar los mensajes que puedan ser considerado negativos

13. ESCALA: Norm. Pr.

a)	Se utilizan sistemas y procedimientos normalizados y sistematizados que permiten alcanzar cada uno de los objetivos, incluso se conocen sistemas para resolver los futuros retos que se comienzan a prever
b)	En lo elemental se sabe cómo actuar pero se producen muchas diferencias de normas de trabajo y calidad entre los distintos componentes del equipo
c)	Los sistemas de trabajo están sujetos a la improvisación, por carecerse de normas sobre cuáles son los procedimientos adecuados para conseguir resultados adecuados.
d)	Para los procesos de trabajo fundamentales se conocen procedimientos que garantizan la consecución de los resultados

14. ESCALA: Rec.

a)	Todo el mundo se anima a asumir responsabilidades sin temor a posibles fracasos. Las recompensas son variadas, tanto económicas como sociales (reconocimiento, aprecio...) Tanto el mando como los miembros del grupo manifiestan con facilidad su reconocimiento y aprecio
b)	Existen compensaciones generales que no son totalmente satisfactorias para nadie. Se trata de evitar el agravio comparativo más que de suscitar la motivación. Los miembros del equipo expresan críticas con más frecuencia que reconocimientos
c)	No se cometen equivocaciones, las amonestaciones o sanciones son rápidas. No hay felicitaciones para los éxitos. El reconocimiento se busca del mando, sin preocupar la opinión de los demás miembros
d)	Se dispone de recompensas que diferencian significativamente unos y otros niveles de contribución, pero la dificultad de conseguirlas y la facilidad de perderlas hacen que prevalezca el temor al fracaso sobre el impulso para actuar. Se producen manifestaciones de reconocimiento entre los miembros.

15. ESCALA: Disp.Com.

a)	El equipo dispone de todas las competencias (técnicas, de gestión, directivas...) que se requieren para los objetivos actuales y para los que puedan preverse a medio plazo.
b)	Comienza a reconocerse quiénes son las personas más competentes para realizar cada actividad, pero a veces no se puede concretar la actividad por conflictos e incoherencias entre las diferentes responsabilidades. No existe un análisis de las competencias que se necesitan; sólo la conciencia imprecisa de quiénes dan buenos resultados en las distintas actividades
c)	No se dispone de un análisis de las capacidades requeridas en las diferentes personas para lograr buenos desempeños en sus puestos, simplemente se identifican los resultados muy buenos o los muy malos
d)	Se conocen las competencias específicas requeridas en cada puesto y se está en camino de analizar qué personas son las que mejor desarrolladas tienen cada una de ellas

16. ESCALA: Dist. A

a)	Cada uno tiene suficiente autoridad para abordar los temas que le conciernen; todos comparten la responsabilidad sobre los resultados
b)	Las funciones están definidas en el ámbito de saber quién es responsable de cada tarea, pero no se dispone de autoridad para exigir el cumplimiento de los compromisos
c)	La autoridad está totalmente centralizada. No hay posibilidad de iniciativa personal. Sólo está permitido lo que decide el mando
d)	La autoridad está distribuida entre las personas que se responsabilizan de cada tarea, pero no hay apoyo mutuo entre los responsables de cada tarea

ANEXO 11.

CONCERTACIÓN DE OPINIONES.

HABILIDADES TÉCNICA-FUNCIONALES DEL EQUIPO DOCENTE.

PRODUCTIVIDAD		CARACTERÍSTICAS
Cl.O	Claridad de Objetivos	A veces se producen confusiones o desacuerdos sobre el cometido o las metas del equipo.
Com.O	Compatibilidad de Objetivos	Los objetivos de cada individuo son básicamente compatibles con los demás, pero no existen prioridades.
Cal.D	Calidad de Decisiones	Las exigencias y cometidos de las diferentes funciones son básicamente compatibles, pero se mantienen incongruencias entre lo que cada uno espera de los demás.
Sol.P	Solución de Problemas	Los problemas causan perturbaciones en el ambiente. Aunque no haya intención de solucionarlos, al menos se escuchan.
Com.T	Competencia Técnica	Se dispone de las competencias necesarias para conseguir los resultados y la sensación de ser capaces para afrontar dificultades.
Cons.O	Consecución de Objetivos. (éxito)	En ocasiones se alcanzan los resultados. Los miembros del equipo se esfuerzan en aumentar el número de éxitos.

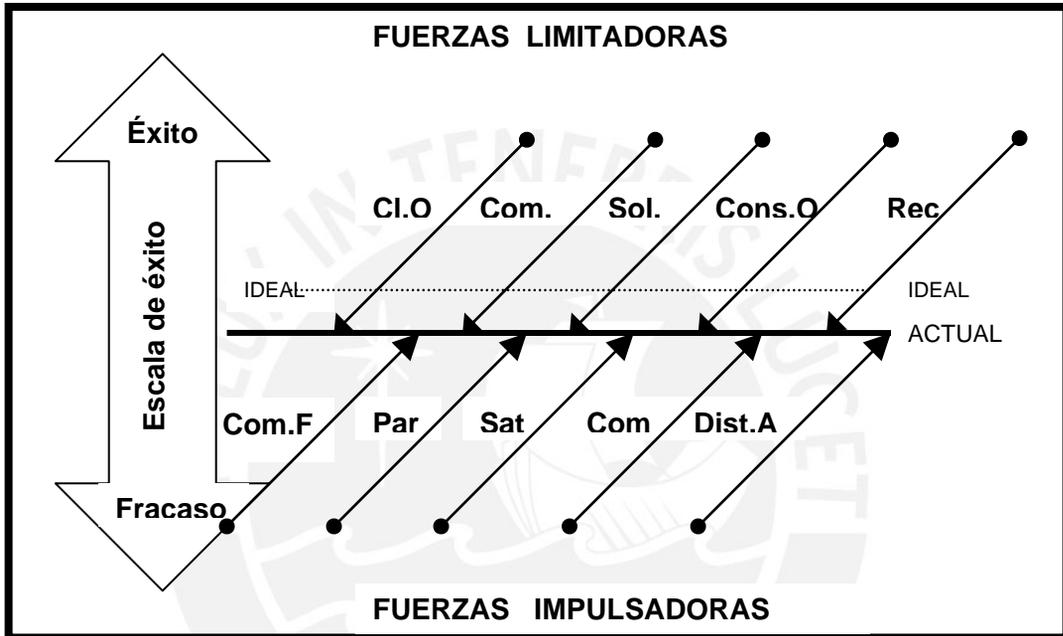
PRODUCTIVIDAD		CARACTERÍSTICAS
Norm.Pr	Normalización de Procesos.	Para los procesos de trabajo fundamentales se conocen procedimientos que garantizan la consecución de los resultados. Sin embargo, en lo elemental se sabe cómo actuar operativamente pero se producen muchas diferencias de normas de trabajo y calidad entre los distintos componentes del equipo.
Disp.Com	Disponibilidad de Competencias	Se conocen las competencias específicas requeridas en cada puesto y se está en camino de analizar qué personas son las que mejor desarrolladas tienen cada una de ellas.
Cl.F	Claridad de funciones.	Las responsabilidades básicas de cada uno están claras, pero se plantean dificultades para asignar las tareas cuando se producen situaciones imprevistas.
Com.F	Compatibilidad de funciones.	Todas las funciones están definidas de modo que los cometidos no sean contradictorios entre sí y puedan desempeñarse satisfactoriamente por la persona responsable. Se varían las tareas y funciones a medida que sea necesario.
Com.D	Compromiso con las decisiones.	Existe sensación de cohesión y de compromiso mutuo. Hay confianza en que se alcanzarán las metas.
Par.	Participación.	Se comparte la responsabilidad del funcionamiento y dirección del equipo. Se adoptan flexiblemente las funciones necesarias para que el equipo sea operativo.

PRODUCTIVIDAD		CARACTERÍSTICAS
Sat.	Satisfacción/confianza.	Incluso en condiciones de fatiga o sobrecarga se experimenta la sensación de que el tiempo y el esfuerzo han sido bien empleados.
Com.	Comunicación.	La comunicación es abierta y sincera. Se manifiestan todas las opiniones sin recelo a posibles rechazos o incomprensión. Las diferencias de opinión se valoran positivamente.
Rec.	Recompensa.	Existen compensaciones generales que no son totalmente satisfactorias para nadie. Se trata de evitar el agravio comparativo más que de suscitar la motivación. Los miembros del equipo expresan críticas con más frecuencia que reconocimientos.
COMPROMISO		CARACTERÍSTICAS
Dist.A	Distribución de la autoridad.	<p>Cada uno tiene suficiente autoridad para abordar los temas que le conciernen; todos comparten la responsabilidad sobre los resultados</p> <p>Aunque en algunas situaciones la autoridad está distribuida entre las personas que se responsabilizan de cada tarea, pero no hay apoyo mutuo entre los responsables de cada idea.</p>



ANEXO 12

IDENTIFICACIÓN DE LAS FUERZAS IMPULSORAS O LIMITADORAS CON RESPECTO A LAS HABILIDADES TÉCNICA-FUNCIONALES



ANEXO 13

MATRIZ DE CONSENSO DE OPINIONES SOBRE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS BARRERAS ORGANIZATIVAS QUE IMPIDEN MEJORAR SUS DESEMPEÑOS.

PRODUCTIVIDAD		
AREA	BARRERA ORGANIZATIVA	COMENTARIO
Consecución de Objetivos		
Compatibilidad de Objetivos		
Consecución de Objetivos		

COMPROMISO		
AREA	BARRERA ORGANIZATIVA	COMENTARIO
Participación		
Calidad de las decisiones		
Solidaridad		
Confianza/satisfacción		
Comunicación		
Compatibilidad de funciones		

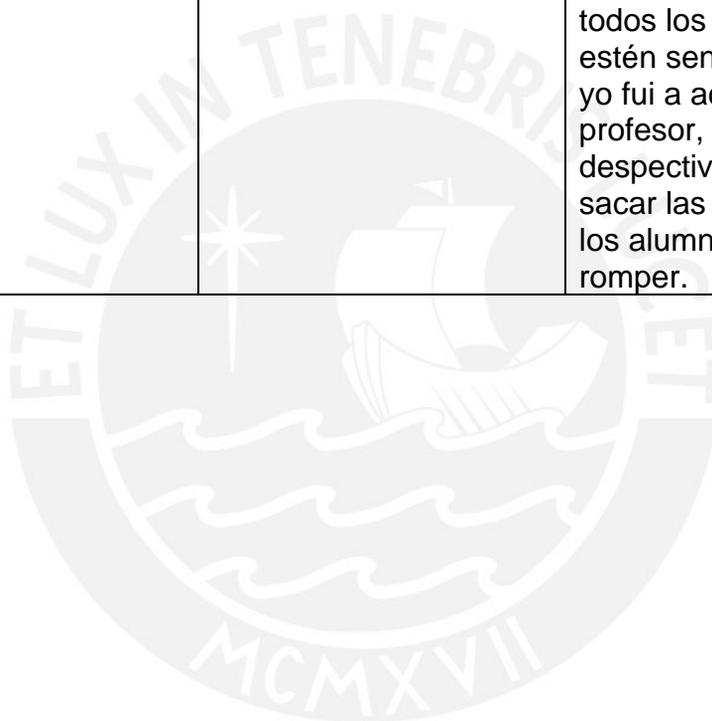
ANEXO 14

**CONCERTACIÓN DE OPINIONES SOBRE LA IDENTIFICACIÓN DE
BARRERAS ORGANIZATIVAS QUE IMPIDEN MEJORAR SUS
DESEMPEÑOS,**

PRODUCTIVIDAD		
AREA	BARRERA ORGANIZATIVA	COMENTARIO
Consecución de Objetivos	Soslayamiento. Inercia Organizativa. Culpar al otro o al sistema. Dilación Razonamiento defensivos.	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede trabajar a tiempo. • Niños que deben tener el apoyo de los padres de familia. • A veces, por motivos personales y también por dejadez. • <u>Generalmente</u>, por ejemplo en el caso mío en que estoy con una enfermedad y solamente la doctora atiende de 8:00 a 12:00 de la mañana, entonces, para mí es un dilema porque realmente a veces no tengo con quien dejar a los niños. Entonces si no tenemos quien nos apoye...
Compatibilidad de Objetivos	Competencia incompetente	Los padres de familia quieren más avance de los temas...

COMPROMISO		
AREA	BARRERA ORGANIZATIVA	COMENTARIO
Participación	Mistificación del equipo	No necesariamente participativa porque todos no están interesados, no se identifican
Calidad de las decisiones	Razonamiento defensivo	El consenso de opiniones para llegar a un confort. ...recojo opiniones pero al final tomo la opinión según mi criterio.
Solidaridad	Razonamiento defensivo	No te ven a ti con poder, después dicen pero ella tomó la decisión y eso te puede desprestigiar.
Confianza/satisfacción	Competencia incompetente	Nadie quiere enseñar primer grado entonces he dispuesto que sea rotativo para no echar la culpa todo el tiempo del fracaso.
Comunicación	Autodefensa	Ella es un poquito alterada no se le puede decir mucho o tanto porque ya ahí mismo se altera. ...porque ella viene y no dice, pues, de ti me hablaron..., pero a ellos no se lo dice directamente sino a todos los que estamos ahí.

COMPROMISO		
AREA	BARRERA ORGANIZATIVA	COMENTARIO
Compatibilidad de funciones	Acuerdos superficiales. Razonamientos defensivos. Soslayamiento. Competencia incompetente.	Yo planifiqué de tal manera de que todos me colaboraran pero no fue así, inclusive las órdenes que di no se cumplieron y yo estaba renegando tuve que ver como sacar las sillas afuera para que todos los alumnos estén sentados cuando yo fui a aclarar eso un profesor, con un tono despectivo impidió sacar las sillas porque los alumnos la iban a romper.



ANEXO 15

APORTACIONES DEL EQUIPO DOCENTE PARA PROPICIAR EL TRABAJO EN EQUIPO SUPERANDO LAS BARRERAS ORGANIZATIVAS.

COMPONENTE	BARRERA ORGANIZATIVA	IMPACTO	POLÍTICA DE GESTIÓN
Compromiso: Claridad de Funciones	Autodefensa: Soslayamientos para justificar la dilación de entrega de documentos y la asistencia	<ul style="list-style-type: none"> • Malestar • Disconformidad • Pérdida de Clientes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplimiento de cronogramas 2. Compromiso mutuo 3. Aceptación de medidas correctivas 4. Tomar previsiones
Productividad: Competencia Técnica	Rutinas defensivas sobre nuestras competencias prevalecen provocando inercias organizativas	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento de técnicas y estrategias tradicionales que producen estancamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en los cursos de capacitación por turnos y de acuerdo al ciclo 2. Participar en círculos de actualización y calidad en la escuela para el aprendizaje mutuo del equipo docente 3. Conformar un comité evaluador liderado por la dirección: El turno tarde monitorea al turno de la mañana y éstos al de la tarde. 4. Elaborar un plan de monitoreo

COMPONENTE	BARRERA ORGANIZATIVA	IMPACTO	POLÍTICA DE GESTIÓN
<p>Compromiso: Compromiso con las Decisiones</p>	<p>Mistificación del Equipo:</p> <p>El equipo participa de las reuniones pasivamente y en forma parcial provocando acuerdos superficiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de Integración • Disconformidad del grupo • Malestar • Incumplimiento de acuerdos • Ineficacia • Reclamos • Rebeldía • Sentimientos de Culpabilidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respetar los consensos 2. Cumplimiento coherente a los acuerdos tomados 3. Claridad y compatibilidad de funciones 4. Respetar los consensos para la normalización de los procesos 5. Evaluación de la consecución de objetivos
<p>Producción: Consecución de Objetivos</p>	<p>Provocar distracciones</p> <p>Dilatamos el tiempo por cualquier imprevisto</p> <p>Culpamos a otros o al sistema Soslayamiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No culminamos actividades previstas 2. Deserción escolar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En las reuniones elegir un moderador responsable 2. Claridad y compatibilidad de funciones 3. Reprogramación de actividades sencillas y básicas de aprendizaje y evaluación 4. Respetar la jornada laboral con respecto a situaciones reiterativas 5. Cumplimiento y monitoreo de la normalización de los procesos de gestión establecidos

COMPONENTE	BARRERA ORGANIZATIVA	IMPACTO	POLÍTICA DE GESTIÓN
<p>Comunicación Calidad de las decisiones Confianza Satisfacción</p>	<p>Inexistencia del Flujo comunicativo:</p> <p>Falta de comunicación precisa y oportuna</p> <p>Razonamientos defensivos de autodefensa</p>	<p>Rutinas Defensivas</p> <p>Ambigüedades</p> <p>Acuerdos Superficiales</p> <p>Incompatibilidad con la normalización de procesos</p> <p>Descrédito, chismes, insinuaciones y difamaciones</p> <p>Inconsecuencia de los objetivos</p> <p>Falta de claridad de las funciones</p> <p>Ineficacia.</p>	<p>Claridad y compatibilidad de roles y funciones</p> <p>Normalización de Procesos: acuerdos precisos y oportunos para designar responsabilidades</p> <p>Estrategias de comunicación para promover el consenso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moderador • Buzón de Sugerencias y reclamos • Investigación acción de la información para identificar causa • Entrevistas personales y/o grupales si fuera pertinente • Alternativas de solución coherentes a la política de gestión • Compromiso coherente con las decisiones tomadas • Valoración de la competencia técnica para delegar responsabilidades



ANEXO N° 16¹

RELACIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS POR GRADO DEL CENTRO EDUCATIVO N° 0019 1993-2003																									
	Primero				Segundo				Tercero				Cuarto				Quinto				Sexto				
	H		M		H		M		H		M		H		M		H		M		H		M		
Fecha	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	
2003	18		10		13		15			18		9		10		19			10		10		16		12
2002	17		15			24		13	15		7			11		15	17		11			11		11	
2001		25		13	20		11			12		17	13		17		18		11			14		16	
2000	11		20			17		16	16		15		14		12			15		18	12		14		
1999		24		20	20		19		20		19		24		19		15		15			17		14	
1998	14		17		13		9						8		16							12		18	
1998	13		17			18		15		28		20						19		13					
1997	16	14	12	12	15		20		17		16			18		14	13		12			18		17	
1996	21		17		10		18		20		13														
1996						15		9						18		12		14		19		12		17	
1995	10		17						16		15														
1995	22		13			23		13						20		16		10		20		14		12	
1994	28		14		12		17		21		17			22		24		9		19		9		14	
1993	18		25		25		19		18		27			14		16		13		18		27		13	
RELACIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EDUCACIÓN INICIAL (Turno Mañana)																									
	H	M	Fecha	H	M	Fecha	H	M	Fecha	H	M	Receso hasta	Fecha	H	M	Fecha	H	M	Fecha	H	M	Fecha	H	M	
2003	11	9	2002	12	8	2001	13	13	2000	12	17		1994	11	10	1993	11	10	1993	11	12				

¹ FUENTE: ARCHIVOS ESTADÍSTICOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL 0019 “ SAN MARTÍN DE PORRES VELASQUEZ”

ANEXO 17¹

RELACIÓN DE ALUMNOS MATRICULADOS DEL CENTRO EDUCATIVO N° 0019 1993-2003																					
	INICIAL		PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			CUARTO			QUINTO			SEXTO			
Fecha	M	Total	M	T	Total	M	T	Total	M	T	Total	M	T	Total	M	T	Total	M	T	Total	Global
2003	20	20	28		28	28		28		27	27	29		29		20	20	28		28	180
2002	20	20	32		32		37	37	22		22		26	26	28		28	22		22	187
2001	26	26		38	38	31		31		29	29	30		30	29		29	30		30	213
2000	29	29	31		31		33	33	31		31	26		26		33	33	26		26	209
1999				44	44	39		39	39		39	44		44	30		30		31	31	227
1998				31	61	22	33	55		48	48	24		24		32	32	30		30	250
1998				30																	
1997			28	26	54	35		35	31		31		32	32	25		25	35		35	212
1996			38		38	28	24	52	33		33		30	30		34	34		29	29	216
1996																					
1995			27				36	36	31		31		36	36		30	30		26	26	221
1995			35		62																
1994	21	21	42		42	29		29	38		38		46	46		28	28		33	33	237
1993	23	23	43		43	34		34	45		45		30	30		31	31		40	40	246
Total		139			473			409			374			353			320			330	2398

¹ FUENTE: ARCHIVO ESTADÍSTICOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL 0019 “ SAN MARTÍN DE PORRES VELASQUEZ”

ANEXO N° 18¹

RELACIÓN DE DOCENTES DEL CENTRO EDUCATIVO 0019 DE 1993 al 2003																													
	Inicial		Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		Total														
Doc	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M													
Fecha	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T							
2003			1		1						1				1						1		7						
2002			1			1			1			1			1						1		7						
2001			1			1			1			1			1						1		7						
2000						1			1		1				1						1		6						
1999			1		1				1			1			1			1			1		7						
1998					2				1			1	1					1				1	7						
1997					1	1			1			1		1				1			1		7						
1996					1				1			1		1				1			1		6						
1995						2			1			1		1				1				1	7						
1994			1			1	1			1					1				1			1	7						
1993			1			1			1			1		1				1				1	7						
Total			6		5	1	8		1		8	1	1		5	5	3	4	3	1	3	6	1	1	1	2	5	3	

¹ FUENTE: ARCHIVOS DE ESTADÍSTICA DEL CENTRO EDUCATIVO 0019 SAN MARTÍN DE PORRES VELASQUEZ.

NOTA: EN ESTE CUADRO NO SOLO SE PRESENTAN LA RELACIÓN DE DOCENTES TUTORES. DE 1996-2000 SE INCLUYÓ EN EL PERSONAL EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

ANEXO 19

ORGANIGRAMA FUNCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO 0019

