



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**VOZ Y MIRADA DE LOS DOCENTES:
TRABAJO EN EQUIPO
Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO.**

**Tutora:
Gutiérrez, María Faviola**

**Autor:
Abad García, Rubén**

Caracas, Junio de 2015.



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**VOZ Y MIRADA DE LOS DOCENTES:
TRABAJO EN EQUIPO
Y PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO.**

(Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología,
como requisito parcial para obtener el grado de Licenciado en Psicología)

Tutora:
Gutiérrez, María Faviola

Autor:
Abad García, Rubén

Caracas, Junio de 2015.

Agradecimientos.

A la Licenciada Elvira Morcillo, maestra y mentora, quien inspiró el carisma y la inquietud que me llevó a desarrollar toda la línea de investigación en torno a los Proyectos Educativos que ha signado mi carrera profesional como docente.

A la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, por la calidad de la formación que a través de su academia facilitó la estructura y el sentido de mi vocación psicoeducativa.

A las profesoras del departamento de Psicología Educativa de la Universidad Central de Venezuela: Lucy Trías, Liliana Cubillos, Theyra Jiménez, Marly Delón, Marisa Cipriani, María Faviola Gutiérrez y Margarita Verde, quienes sin su aporte psicoeducativo y su dedicación profesional, humana y fraterna, no hubiese resultado suficientemente formativa la experiencia del viaje que se concretó en este trabajo de grado.

A las y los docentes quienes de manera voluntaria se animaron a colaborar diligente, desinteresada y profesionalmente en esta experiencia investigativa compartiendo su voz, su mirada y su experiencia.

Resumen.

El Proyecto educativo de centro es una herramienta pensada por los docentes de toda institución para alcanzar las grandes metas de la educación, y en todo centro educativo el grupo de docentes requiere apreciar el alcance eficaz, eficiente y significativo de esas metas. Sin embargo, frecuentemente, el funcionamiento de los grupos docentes en algunas instituciones no ocurre según la operatividad de sus mismos proyectos. Es por esto que desde un enfoque cualitativo nos proponemos comprender cómo los docentes ven la relación que existe entre los proyectos educativos de centro y los aspectos significativos de la ejecución de los mismos. A través de dos grupos focales, docentes y directivos de centros educativos de la Gran Caracas y pertenecientes a la AVEC describen cómo las dimensiones de la temporalidad, el ejercicio del liderazgo, la identificación de los docentes con la visión institucional, la antigüedad de los docentes, el clima laboral, los roles y la corresponsabilidad presentes en los grupos y en el trabajo en equipo favorecen la ejecución de los proyectos: de igual manera también describen como al estar ausentes estas dimensiones en la manera de los docentes trabajar en equipo se ve limitada la implementación de los proyectos en sus centros educativos.

Palabras claves: Trabajo en equipo, grupos docentes, Proyectos Educativos de Centro, Funcionamiento organizativo, Liderazgo, Participación, Logro de Metas.

The voice and perspective of Teachers: Teamwork and Educational Projects

Abstract

An educational project is a tool designed by teachers in every educational institution in order to achieve all the goals in education, and every institution requires the valorization of the effectiveness, the efficiency, and the significant reach of those goals. However, the operation of educational groups in some institutions does not occur according to the operational aspects of their own projects. That is the main reason we try to understand, from a qualitative approach, how teachers see the relationship between school plans and the significant aspects of their execution. Through the two main focus groups, teachers and school principals belonging to the AVEC it is described how the dimensions (temporality, the exercise of leadership, the teachers identification with the institutional vision, the seniority of teachers, the work environment, the roles and responsibility inherent to the work groups, and how teamwork) affect and promote the execution of projects. Furthermore, they also described how the absence of those dimensions affected teachers in terms of limitations of their teamwork and the accomplishment of the projects in educational institutions.

Keywords: Teamwork, faculty groups, school plans, organizational operation, Leadership, Participation, achievement.

ÍNDICE

Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
I Introducción	1
II Contexto Conceptual	3
2.1 Antecedentes	3
2.1.1 Ejecución de Proyectos educativos de Centro	3
2.1.2 Trabajo en equipo de grupos docentes que ejecutan Proyectos	8
2.2 Bases Teóricas	12
2.2.1 El Proyecto Educativo de Centro: El Querer	12
2.2.2 El desarrollo de Proyectos educativos en colectivo: el PEIC	14
2.2.3 Dinámica de Grupo y Grupos Operativos Docentes	17
2.2.3.1 Sobre las definiciones de “Grupo”	17
2.2.3.2 El funcionamiento grupal	19
2.2.3.3 Los grupos de docentes en las escuelas	20
2.2.4 Trabajo en equipo en Escuelas y colegios: El Poder	22
2.2.4.1 Características de los equipos de trabajo	22
2.2.4.2 Trabajo en equipo en el ámbito educativo	23
2.2.4.3 Aspectos del ámbito educativo que influyen en el trabajo en equipo	25
2.2.4.4 Aspectos organizacionales: trabajo en equipo en el ámbito educativo	26
III Contexto Personal	30
IV Problema de Investigación	33
4.1 Planteamiento del Problema	33
4.1.1 Formulación del Problema	34
V Objetivos	34
5.1 Objetivo General	34
5.2 Objetivos Específicos	35
VI Método	35
6.1 Ética de la Investigación	35
6.2 Tipo de investigación	36
6.3 Diseño y Estrategia de Investigación	37
6.4 Contexto del Estudio	38
6.5 Criterios de Selección y Caracterización de los Participantes	39

6.6	Técnica de Recolección de Datos	40
6.7	Procedimiento Empleado	41
6.8	Procedimiento de Análisis de Datos	43
6.9	Evaluación del Estudio	44
VII	Resultados	44
7.1	Análisis de los Datos	44
7.2	Análisis Intragrupal	45
7.2.1	Dimensiones y Categorías como respuesta directa a las preguntas	45
7.2.2	Análisis Intragrupal del primer grupo focal	46
7.2.3	Análisis Intragrupal del segundo grupo focal	74
7.3	Análisis Intergrupal	104
	Dimensiones y Categorías centradas en el discurso de los	
7.3.1	participantes de ambos grupos focales, expresadas como cambios en el tema	104
7.3.2	Dimensiones y Categorías Analizadas Intergrupalmente	110
VIII	Conclusiones	115
8.5	Consideraciones Finales	120
IX	Referencias	127
	Anexos	131
	Grupo Focal 1	135
	Grupo Focal 2	158

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Dimensión 1. Grupo focal 1	47
Tabla 2.	Dimensión 2. Grupo focal 1	52
Tabla 3.	Dimensión 3. Grupo focal 1	56
Tabla 4.	Dimensión 4. Grupo focal 1	60
Tabla 5.	Dimensión 5. Grupo focal 1	66
Tabla 6.	Dimensión 6. Grupo focal 1	70
Tabla 7.	Dimensión 1. Grupo focal 2	74
Tabla 8.	Dimensión 2. Grupo focal 2	79
Tabla 9.	Dimensión 3. Grupo focal 2	84
Tabla 10.	Dimensión 4. Grupo focal 2	88
Tabla 11.	Dimensión 5. Grupo focal 2	94
Tabla 12.	Dimensión 6. Grupo focal 2	99

I. Introducción

El Sistema Educativo Venezolano ha mutado en las últimas cuatro décadas, sugiriendo directrices e intentando hallar la mejor manera de alcanzar la educación de calidad que efectivamente han ido logrando otros países del hemisferio. Como consecuencia, en cada uno de nuestros centros educativos el devenir de estos cambios ha supuesto algunos ajustes que han afectado en mayor o menor grado la dinámica interna propia de cada institución educativa. Ante esta realidad, aproximarse a los centros, y asomarse en ellos para ver y escuchar cómo cada sistema de relaciones, estructuras y tareas colectivas se reorganizan restableciendo su statu quo frente a cada propuesta de cambio ministerial, es en definitiva una tentación psicoeducativa difícil de resistir al tiempo una que una prerrogativa propia de la psicología aplicada a lo educativo. Justamente el planteamiento colectivo de proyectos educativos para ser desarrollados como centro es una de estas directrices y ajustes antes mencionados. El caso es que muchos centros educativos se han organizado estratégica y multidisciplinariamente a través de la ejecución de proyectos educativos de centro cuya finalidad está relacionada con este tipo de integración funcional: es decir, han aprendido a organizarse internamente para desarrollar planes que promueven integración socioeducativa.

Prestar atención a cómo los centros educativos han ido asumiendo esta directriz, ver cómo ha sido entendida, escuchar cómo ha ido siendo implementada, ha sido en las últimas décadas una tarea interesante al tiempo que aleccionadora, pues comporta factores y dimensiones sistémicos que en su dinámica ayudan a comprender definitivamente por qué y cómo es que se funciona, se enseña y se aprende en nuestras escuelas y colegios.

En este documento se muestra parte de ese repertorio de factores y dimensiones antes mencionado. Por ejemplo, en el contexto conceptual se exponen algunas perspectivas teóricas sobre los proyectos, acerca de los proyectos de centro, sobre los grupos, sobre los grupos de docentes, y acerca de los grupos de docentes que elaboran proyectos, hasta lograr precisar con algunas miradas organizacionales todo el tema del trabajo en equipo de docentes que se agrupan para desarrollar proyectos, todo teóricamente hablando.

Sin embargo, como suele suceder, cuando nos asomamos a la realidad en ésta aparecen frecuentes divergencias que sugieren cuestionamientos válidos: se trata del caso

en el que resulta que no todos los centros educativos se ajustan de igual manera para desarrollar los proyectos que ellos mismos se proponen ejecutar. Es por esto que la finalidad de este trabajo de grado tiene que ver con asomarse a ver y escuchar ésta realidad, es decir, se refiere a prestar atención a la descripción construida por docentes con experiencia de trabajo en planificación y ejecución de proyectos, quienes a partir de su vivencia caracterizan el proceso que se vive puertas adentro de sus instituciones, y conocer y comprender cómo son descritas las dimensiones de funcionamiento identificadas por grupos docentes que intentan trabajar en equipo ejecutando proyectos de integración socioeducativa en sus centros de trabajo.

Para este fin, en el contexto metodológico nos aproximamos al fenómeno antes descrito desde los criterios epistemológicos del abordaje cualitativo, específicamente empleando dos grupos focales que hicieron posible analizar en profundidad sobre el fenómeno desde la experiencia de los participantes.

Todo lo cual constituye el contenido fundamental y más interesante del presente documento, una suerte de encriptación y grabación de voces y miradas sobre la experiencia que estos grupos docentes tienen sobre su funcionamiento al tratar de ejecutar proyectos en sus centros: la invitación perenne a entender y comprender qué dicen, cómo lo dicen, qué sugieren, qué viven, cómo lo viven, cómo son sus miradas, y qué voz tienen esas miradas.

II. Contexto Conceptual

2.1 Antecedentes

2.1.1 Sobre la ejecución de proyectos de centro en el ámbito educativo.

Un proyecto educativo de centro es una estrategia de integración socioeducativa contemplada en la propuesta curricular del sistema educativo venezolano de la Reforma Educativa emprendida en Venezuela en la década de los noventa. Comencemos revisando cómo se contempla en nuestro sistema educativo el proyecto de centro.

Gómez (2007) señala que entre 1995 y 1996 se implementó la reforma educativa, como respuesta al llamado Proyecto Principal de Educación promovido por la UNESCO, en la cual, dentro de las orientaciones generales sugería que la Educación como política de Estado debía facilitar la participación eficaz de toda la sociedad civil en el ámbito educativo. Según tal propuesta estos planes de centro educativo debían funcionar con características especiales que permitieran un cambio en la concepción y en la asimilación efectiva del proyecto de centro como estrategia de funcionamiento. Así, estos proyectos pasaban a tomar la forma de lo que para ese momento se llamó Proyecto Pedagógico de Plantel (PPP); la propuesta implicaba no solo un cambio en la denominación sino en las características de su ejecución: específicamente el hecho de que el PPP fuese integrado pedagógicamente en cada trabajo de aula, o lo que se conoció como el desarrollo de cada Proyecto Pedagógico de Aula (PPA). Sin embargo, ese proyecto de centro se enmarcó mucho en lo pedagógico y en lo curricular (lo cual hacía más difícil su ejecución, pues los docentes tenían dificultades para diferenciar lo pedagógico de su trabajo cotidiano con lo pedagógico institucional), excluyendo en muchos casos otros aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas, colegios y liceos (como la realidad fuera del aula, las normas de funcionamiento general, la integración de padres, madres y representantes en el proceso educativo, la vinculación de la escuela con la comunidad, etc.) (Lacueva, 2008).

Conscientes de esta realidad, entre 1998 y el 2000, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de entonces propone unas modificaciones importantes en la forma de plantear y desarrollar los proyectos educativos de centro: a esta modificación se le llamó Proyecto Pedagógico Comunitario (PPC), con el fin de descentrar los esfuerzos educativos

del aspecto meramente curricular para incluir la vinculación con las comunidades en estos procesos (Lacueva, 2009).

Con todo, las interpretaciones de este nuevo cambio fueron muchas y diversas, tanto como variaciones se observaron en la ejecución de esta manera de plantear los proyectos, siendo así que muchos colegios pasaron del extremo meramente pedagógico y curricular a únicamente tratar de resolver necesidades de índole comunitaria, como el desarrollo de jornadas de recolección de basura y limpieza de los sectores, o de arreglo de los sistemas de alumbrado público del entorno, o de reforestación local (lo cual no encierra en sí el sentido socioeducativo amplio de la nueva propuesta, ni la función de un centro educativo en una comunidad, pues éstas son tareas de organismos específicos de servicio público). Además, esta concepción errada de la propuesta (en los lugares donde se aplicó), terminó suponiendo consecuencias sensibles en los resultados académicos y en la calidad educativa de estos centros (Lacueva, 2009).

Es así como entre 2003 y 2005 se sumaron esfuerzos para proponer una forma de planificar la labor en las escuelas, colegios y liceos que integrara lo educativo y lo comunitario. Surge entonces el actual Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), el cual intenta ser una estrategia de integración socioeducativa mediante la cual se responde a las necesidades de todos los actores involucrados en la educación de un determinado centro, a través de la promoción de una pedagogía democrática, sinérgica, significativa y transformadora de la realidad local de ese centro educativo. En este sentido, el Proyecto del Centro Educativo termina siendo una propuesta estratégica y operativa para intervenir en el fenómeno educativo y mejorar así su calidad, a través de una serie de acciones y estrategias pensadas y reflexionadas para intervenir la realidad en la cual están inmersas las personas que proponen el proyecto (Ministerio del poder popular para la educación, 2011).

De tal manera, desde el ámbito pedagógico, el PEIC vincula a docentes y alumnos, desde el ámbito organizativo vincula aspectos del funcionamiento interno de todo el personal que labora en la institución, y desde el ámbito socioeducativo vincula acciones de integración entre el centro educativo con el grupo de padres madres y representantes, y con la comunidad del entorno donde se ubica ese colegio o liceo. La ejecución de los PEIC requiere de un sistema de planeación, monitoreo y evaluación. Este es un conjunto de procedimientos o mecanismos de revisión a través de un sistema de indicadores por medio

del cual se pretende monitorear y facilitar la labor institucional, ya que a través de éste se obtiene y suministra la información necesaria sobre las acciones estratégicas de la institución, se detectan las dificultades y facilitadores para lograr cumplir con los objetivos, metas y actividades y se valoran los productos o resultados obtenidos y los impactos de largo alcance detectados.

Se entiende así que un Sistema de Planeación, Monitoreo y Evaluación (PME) debe ser útil, en tanto que es un mecanismo mediante el cual, se establece el diálogo entre los diversos entes individuales y sociales que participan en la vida institucional, como por ejemplo grupos de docentes, directivos, grupos de alumnos, grupos de padres, madres y representantes y miembros de la comunidad del entorno del centro educativo en cuestión. De esta manera el Sistema de PME, sirve para que las instancias directivas y de coordinación tomen las decisiones pertinentes en torno al destino de los programas y proyectos, para que los equipos operativos y promotores profesionalicen su labor comunitaria, para que los grupos y personas beneficiarias asuman un rol más protagónico en sus procesos de desarrollo individual y colectivo, para que los organismos internacionales y nacionales que cooperen con el desarrollo de la labor de estos centros tengan la certeza de estar contribuyendo a procesos de transformación, de mejoramiento de la calidad de vida y de empoderamiento de la sociedad (Abad, 2005).

Específicamente los proyectos de intervención socio-educativa como el PEIC se denominan así porque son proyectos que enmarcan su acción educativa en conjunto con su comunidad, o medio social determinado y específico. El PEIC, como toda estrategia de planificación sigue el diseño básico de todo proyecto: las cinco fases de planificación, implementación, ejecución, monitoreo y evaluación. En este sentido, para efectos de la tarea de diseñar y desarrollar el PEIC, Abad (2005), describe en un bosquejo que se presenta en el Anexo 1 el proceso que han seguido algunos centros educativos al diseñar y ejecutar sus proyectos, los cuales recorren un camino que supone fases de: planificación, implementación, funcionamiento y evaluación.

Con este tipo de proyectos se pretende comprometer a los integrantes de la comunidad en la búsqueda de soluciones de manera participativa y cooperativa mediante la acción conjunta y sistemática entre el colegio y el medio social. Desde esta perspectiva, es importante que el proyecto surja de una necesidad colectiva (y por tanto identificada y

priorizada por todos los protagonistas de la vida del centro educativo), de un problema a resolver dentro de un contexto material y humano situado en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, es importante resaltar que el proyecto debe basarse en la motivación de sus participantes y no, en una decisión impuesta o en un entusiasmo momentáneo (Lacueva, 2008).

En relación a las características propias de la tarea de la ejecución de proyectos educativos de centro, podríamos comenzar afirmando que en todas las instituciones educativas siempre han existido planes educativos que intentan responder desde el trabajo de la escuela y el liceo a la realidad de cada contexto. Sin embargo, es importante destacar algunas de las características frecuentes de la ejecución de estos planes.

Entre algunas de las características y estilos de ejecución de los proyectos educativos de centro podríamos nombrar las siguientes:

- Muchos de estos proyectos sólo se han centrado en un mero planteamiento de actividades para solucionar aspectos coyunturales de la realidad escolar (arreglo de infraestructura, captación de recursos de todo tipo, etc.) dejando de lado las pretensiones sustantivas por una formación integral;
- De las actividades programadas en los proyectos suelen desarrollarse sólo algunas de ellas, en la medida en que de forma particular y discrecional algunos docentes tienen el tiempo o la oportunidad para efectivamente ejecutarlas, lo cual hace que el proyecto que teóricamente era de todos termine siendo sólo del interés de algunos pocos;
- En muchos casos el proyecto educativo del centro es pensado, diseñado y articulado por un grupo de docentes designados como “comisión” encargada del proyecto, lo cual facilita que la mayoría lo desconozca y por tanto no participe de la ejecución del mismo;
- En otros casos, sólo el nombre o título del proyecto es conocido por la mayoría de los docentes, pero ni sus implicaciones, ni su alcance ni la manera de asumirlo suele ser del dominio de la mayoría;
- Muchos proyectos así planteados terminan significando un activismo ineficiente, ineficaz, redundante y paralelo a las actividades pedagógicas cotidianas, lo cual hace que muchos docentes eviten asumir propuestas de este tipo;

- Los centros educativos donde se han ejecutado actividades suelen tener dificultades para expresar o definir los logros específicos alcanzados por las mismas, puesto que frecuentemente carecen de elementos que permitan precisar resultados coherentes con los objetivos declarados en el documento del proyecto y sólo reportan el desarrollo de actividades poco congruentes con lo planificado (Abad, 2005).

Estas son algunas de las características más frecuentes y graves de las cuales el aparato educativo del estado ha sido consciente de esta realidad antes descrita.

Finalmente, el abordaje socioeducativo de la propuesta implica establecer acuerdos operativos en tres áreas de funcionamiento de toda institución educativa: un área pedagógica, un área organizativa y un área propiamente socioeducativa. En este aspecto, es importante resaltar que una de las formas de hacer transversal el abordaje de la problemática priorizada en el proyecto y de estructurar la integración académica de los equipos docentes, es a través del Proyecto Curricular de centro. Este es otro nivel de planificación educativa, más teórica que operativa, cuya finalidad principal consiste en adaptar el currículo nacionalmente prescrito en la realidad particular de la escuela y de sus alumnos. Por lo tanto, debe elaborarse de tal manera que asegure la debida progresión de los contenidos y competencias de enseñanza a lo largo de todos los niveles de la Educación. Algunas de sus características fundamentales son:

- Se desarrolla a través del trabajo en equipo de los profesores, coordinadores y directivos de cada plantel
- Garantiza la coherencia, entre el currículo y la praxis educativa.
- Es eminentemente dinámico, ya que requiere una evaluación permanente.

En líneas generales, algunas de sus finalidades están relacionadas con adaptar el currículo a la realidad de la escuela y de los alumnos, con hacer realidad los rasgos fundamentales del modelo educativo del plantel, con responder a las necesidades educativas del contexto sociocultural de la institución, y con impulsar la innovación educativa y la renovación constante de la escuela.

Normalmente, el proceso que suele seguirse en el desarrollo de esta labor comprende cinco fases. En la primera fase se toman los contenidos programáticos de cada asignatura, se integran en una planificación lineal (es decir, se enlazan con contenidos de la misma asignatura en cada grado y nivel, indicando la correspondencia con alguna señal), y luego se correlacionan (marcando la correspondencia) con contenidos de las distintas asignaturas en cada área de conocimiento primero, y con los de otras áreas de conocimiento, después. En la segunda fase se clasifican los contenidos ya marcados (correlacionados) según, su carácter preponderante, si son conceptuales, procedimentales y/o actitudinales. En la tercera fase se estiman las competencias que agrupan los contenidos referidos a una misma temática (como aparece en el programa) pero especificando el nivel de aprendizaje a promover con tales contenidos. Luego se identifican (se crean en muchos casos) los indicadores de logro de tales competencias para cada bloque de contenidos, así como los reactivos de alcance de cada indicador. En la cuarta fase se define el perfil en cada asignatura, en cada área, en cada grado y en cada nivel, según la sumatoria de las competencias que componen cada categoría, así como se toman decisiones acerca de los criterios de promoción educativa. Finalmente la ejecución del currículo se logra a través de los proyectos de aprendizaje, y las otras actividades académicas que se diseñen.

2.1.2 Sobre el trabajo en equipo de los grupos docentes que ejecutan proyectos.

El trabajo en equipo es un concepto que históricamente ha surgido del ámbito empresarial. En los textos que estudian las dinámicas de grupos, aquellos que hacen referencia a este concepto tienen su origen en los llamados “team building”, como una acepción inglesa de los grupos operativos que funcionaban orientados al alcance de alguna meta común (García y Cordero, 2008). En el ámbito educativo se ha hecho referencia al trabajo en equipo de grupos docentes, para referirse a lo mismo, con las salvedades de la trascendencia que comporta el trabajo educativo.

Al respecto, específicamente en nuestro país, Fernández (2005) en un estudio cualitativo con grupos focales, logró discutir con grupos de docentes de Puerto Ordaz las competencias básicas del docente para la educación básica propuestas por Perrenew, y así estimar con este grupo de 20 docentes de Educación Básica (maestros de aula de 5 escuelas

estadales del Municipio Autónomo Caroní) las competencias del docente venezolano. Lo interesante de este estudio cualitativo adelantado por Fernández es que se profundizó en las diez competencias propuestas:

“(…) que son las siguientes: (1) Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, (2) Administrar la progresión de los aprendizajes, (3) Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, (4) Envolver a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, (5) Trabajar en equipo, (6) Participar en la administración de la escuela, (7) Informar y envolver a los pares, (8) Utilizar nuevas tecnologías, (9) Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, (10) Administrar su propia formación continua.” (Fernández, 2005, p. 86)

Y mejor aun los docentes lograron describir de forma particular el significado de cada competencia para el docente venezolano, así como subcompetencias y los indicadores mínimos que permitirían apreciar la vivencia de cada competencia en la forma de funcionar de cada docente. Para efectos de la presente investigación, a continuación, haremos referencia a aquellas competencias que están relacionadas con el trabajo en equipo, y con la ejecución de proyectos educativos.

La primera competencia que propone Fernández (2005) es la de *Motivación al logro* del docente en ejercicio. Esta competencia supone que el docente tenga *espíritu de superación y logro de metas*, para lo cual cada docente debe ser capaz de fijarse metas, planificar y evaluar a corto, mediano y largo plazo la consecución de las mismas; establecer prioridades; organizar recursos en función de resultados; diagnosticar, programar, ejecutar y evaluar logros, y en este sentido ser capaz de autoevaluarse en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias.

La segunda competencia se refiere al *Espíritu de trabajo e innovación*, la cual es alcanzada por el docente cuando manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución; planifica proyectos innovadores; planifica y organiza día a día su actividad pedagógica y cuando refuerza las competencias académicas difíciles de lograr en los alumnos.

La tercera competencia propuesta por Fernández (2005) que nos interesaría observar se refiere a la capacidad de *Sensibilidad social* del docente. En primer lugar, esta competencia supone *conocimiento del entorno*, el cual el docente desarrolla cuando logra conocer las características del niño, sus dificultades, aspiraciones, su entorno

socioeconómico, sus condiciones de vida, etc.; en el momento en el cual el docente demuestra interés, respeto y confianza hacia sus representantes, propiciando un acercamiento permanente; y cuando el docente en su vida familiar establece reglas claras de convivencia familiar. En segundo lugar, conocer el entorno supone destrezas de *Trabajo en equipo* (docente-alumno- representantes- escuela- comunidad), lo cual se logra en el momento en el cual el docente experimenta identidad con la comunidad; cuando participa y colabora en la solución de problemas de escuela – comunidad; cuando establece relaciones que permitan integrarse a todos, de tal forma que el problema sea de todos y no de uno; y también mientras el docente involucre a los representantes a ser parte de la solución de los problemas de su escuela.

La cuarta competencia que mencionaremos se refiere la capacidad del docente para ser *Agente de cambio*. Esta competencia supone, en primer lugar que el docente sea *Motivador*, es decir que logre tener un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento; que sea capaz de utilizar estrategias novedosas y creativas; que se proponga crear un clima participativo; y que alcance a estimular y promover la participación de todos. En segundo lugar esta competencia supone que pueda demostrar *Actitud de cambio*, es decir que el docente tenga disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la educación; que proponga hacer de la escuela una comunidad que aprenda; que tenga capacidad para instrumentar cambios; que logre la utilización adecuada del recurso del que dispone; que desarrolle la reflexión permanente sobre su práctica profesional; y que en definitiva demuestre apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre.

La quinta competencia estudiada por Fernández (2005) hace referencia a la capacidad del docente por ser parte de un *Equipo de aprendizaje* la cual se logra cuando: En primer lugar, cuando el docente manifiesta una actitud de *Interdependencia positiva*, es decir, que comparte recursos; en el momento en el cual se ayudan entre sí para aprender; cada vez que el docente garantiza con su responsabilidad individual el trabajo del grupo; y cuando enseña sus propios conocimientos a los compañeros de trabajo. En segundo lugar, cuando demuestra tener *Habilidades interpersonales en pequeños grupos*, es decir mientras logre tener liderazgo; siempre que tome decisiones oportunas; en el momento en el que crea un clima de confianza y comunicación; y cuando maneja conflictos

asertivamente. Y en tercer lugar cada vez que *promueve el Procesamiento grupal*; es decir, cuando discute sobre el logro de objetivos; o cada vez que evalúa las relaciones de trabajo y finalmente cuando evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.

Como podemos apreciar, esta descripción de actitudes y conductas esperadas, si bien están referidas a las capacidades del docente en particular, todas fortalecerían el funcionamiento de la persona del docente en un equipo de trabajo.

A este respecto existen otras investigaciones sobre el comportamiento de los grupos de docentes en el desarrollo de trabajo colectivo en el ámbito escolar. Sobre todo cuando esta labor y manera de funcionar se amolda a lo que comúnmente conocemos como trabajo en equipo. Aquí nos cuestionamos acerca de las razones que favorecen el funcionamiento orientado al alcance de las metas que plantean los mismos integrantes del equipo en el diseño de los proyectos, como estrategia de funcionamiento organizacional del colegio. Una de las investigaciones que a este respecto podemos referir es la que ha desarrollado desde 1999 el profesor Serafí Antúnez, de la Universidad de Barcelona, España. Según estas investigaciones de Antúnez (1999), hay unos aspectos centrales que resaltar:

“Los equipos de docentes no siempre consiguen alcanzar los propósitos que señalábamos. Las causas, como vimos, son diversas y no siempre la falta de recursos es la más determinante. De entre todas ellas queremos destacar una: el papel que desempeñan los directivos escolares respecto a aquel fin es determinante pero, lamentablemente, en muchos casos, ineficiente. Como ya dijimos antes, el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados; se precisa de unas personas que lideren el proceso de una manera más atractiva, creativa y dinámica de lo que se puede hacer en una escuela que sigue planteamientos y estrategias burocráticas.

Los directivos escolares suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y acostumbran a tener una visión más completa e integral de lo que acontece en la institución. Pueden, por tanto, mejor que nadie, integrar capacidades y son, en suma, por el lugar que ocupan, la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo.” (p. 33).

Como se puede ver en este planteamiento es central el papel de los docentes que ocupan cargos directivos, por tiempo, por visión institucional, por el nivel de las responsabilidades del cargo, por las características propias del rol, etc., y constituyen un

factor importante para el funcionamiento de otros docentes organizados en equipos de trabajo. El profesor Antúnez (1999) hace una particular referencia al estilo de liderazgo ejercido por docentes con funciones directivas en los colegios y su influencia en el funcionamiento de los equipos. En esta descripción se describe cómo en la medida que el estilo directivo del docente sea más vertical y menos democrático, menos parecieran funcionar como equipo los docentes.

Sin embargo, sabemos que existen grupos que suelen requerir de la presencia funcional y normativa del líder para poder operar. Quiere decir que el liderazgo, de una u otra forma es un aspecto importante a revisar en este estudio de las características del funcionamiento de docentes organizados en equipos de trabajo.

Luego de estos importantes antecedentes, podemos apreciar algunas de las ideas que dan fundamento a la presente investigación. Revisemos ahora algunos criterios concretos vinculados con la dinámica presente en nuestro planteamiento investigativo, entre lo propuesto y lo asumido y ejecutado. Estos criterios teóricos que a continuación se desglosan, hemos querido enmarcarlos en una expresión popular que con frecuencia hace referencia al logro de cosas propuestas: *Querer es poder*.

2.2 Bases Teóricas.

2.2.1 El proyecto educativo de centro: el querer.

La noción de proyecto dentro de un contexto educativo “*pareciera remontarse al siglo XVI en las escuelas de arquitectura europeas, donde los trabajos de proyecto se constituyeron como “ejercicios de imaginación” para demostrar competencias y desarrollo artístico de creatividad de los futuros profesionales de la arquitectura*” (Knoll, 1997, c.p. Esté y Brazón, 2000). Sin embargo en la actualidad las dimensiones y el logro de este concepto en el campo de la educación formal suponen alcances más complejos y amplios.

Por ejemplo la profesora Aurora Lacueva concibe al proyecto educativo en la escuela de la siguiente manera:

“El proyecto es una propuesta estratégica y operativa para intervenir en el fenómeno educativo y mejorar así su calidad, a través de una serie de acciones y estrategias pensadas y reflexionadas para intervenir la

realidad, en la cual están inmersas las personas que proponen el proyecto” (Lacueva, 2008, p. 80)

De esta definición es importante recalcar en primer lugar la concepción estratégica del proyecto, como respuesta a un análisis de contexto previo; en segundo lugar la concepción operativa de la estrategia, lo cual por definición excluye al proyecto educativo del ámbito meramente teórico, para ubicarlo en términos de la praxis; y en tercer lugar su dimensión vinculante, pues todo proyecto supone alianzas y trabajo colegiado.

Igualmente el profesor Arnaldo Esté y la profesora Marisa Brazón, describiendo “El Arte de hacer proyectos” (2000) proponen una definición del proyecto educativo que aporta otras características importantes:

“Un proyecto de escuela es un proceso de construcción colectiva, en donde cada quien debe participar desde lo que es como sujeto y que debe constituirse en instrumento cohesionador, organizador y programador de las actividades propuestas para sí mismos por sus integrantes, (Esté, 1995). Todo ello a través del desarrollo de acciones que surgen desde la realidad misma de la comunidad, y que no tienen que ser eminentemente de índole pedagógica sino que incluyen también a las sociales, artísticas, culturales, folklóricas y de investigación” (p. 8).

Entre las características que podemos apreciar en esta definición, es importante destacar la cualidad del proyecto como herramienta para la participación y como vehículo para la construcción colectiva. Otro aspecto importante que subrayan los autores se refiere a la capacidad generadora de significado del proyecto, en cuanto que parte de la realidad de la misma comunidad, lo cual es fundamental para subrayar las posibilidades de implicación de quienes lo proponen. Y finalmente otro aspecto central en esta definición tiene que ver con la amplitud operativa del proyecto; aquí la relevancia de destacar su carácter trascendente al aspecto meramente pedagógico, error muy frecuente en muchos centros educativos.

Otro aspecto a destacar de las definiciones tienen que ver con la orientación comunitaria del sueño educativo de un colegio o liceo. Al respecto, la profesora Aurora Lacueva el 1 de septiembre de 2009, expresaba en un artículo redactado para el Diario Ultimas Noticias que “*La escuela que vive en interrelación con su comunidad gana fuerza, pertinencia y calidad pedagógica. Y la comunidad que apoya a su escuela enseña y aprende, ayuda y es ayudada*” (Lacueva, 2009), como una manera de recalcar la

importancia de una relación simbiótica entre los centros educativos y los contextos en los que estos funcionan. En este sentido, un proyecto educativo, es un puente para este proceso de integración, lo cual justifica los cambios propuestos para definir el proyecto educativo como integral y comunitario:

“Se denominan así porque son proyectos que enmarcan su acción educativa hacia su comunidad, o medio social determinado y específico. Con este tipo de proyectos se pretende comprometer a los integrantes de la comunidad en la búsqueda de soluciones de manera participativa y cooperativa mediante la acción conjunta y sistemática entre el colegio y el medio social. Desde esta perspectiva, es importante que el proyecto surja de una necesidad colectiva, de un problema a resolver dentro de un contexto material y humano situado en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, es importante resaltar que el proyecto debe basarse en la motivación de sus participantes y no, en una decisión impuesta o en un entusiasmo momentáneo” (Lacueva, 2008, p. 86).

Una definición como esta ubica al centro educativo como parte del contexto comunitario, y al proyecto educativo, como estrategia de interacción entre la institución y la comunidad. Es importante destacar de esta concepción del proyecto educativo los términos “acción”, “conjunta” y “sistemática”, que la autora propone para definirlo. Acción, porque definitivamente, un centro educativo que planifica y no avanza en la puesta en práctica de lo planificado pierde energía, oportunidades de crecimiento y credibilidad frente a sus integrantes. El nivel de conjunción hace referencia a la implicación efectiva de todos, la promoción de compromisos específicos y la asignación de tareas concretas a todos los involucrados, permitiendo la formación de grupos de trabajo. Y que esa acción sea sistemática tiene que ver con la posibilidad de darle estructura seria a las iniciativas del proyecto, es decir de imprimirle plazos determinados, dedicación seria y evaluación continua, a fin de que el trabajo sea consciente.

2.2.2 El desarrollo de un proyecto educativo en colectivo: el PEIC.

Luego de revisar algunas concepciones del proyecto en el ámbito educativo, es importante precisar algunas características de la concepción de la reforma de 1996 acerca del PPP y su talante comunitario:

“El PPP constituye el corazón de la nueva política educativa del ME, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión autónoma de

la escuela y la vía que permite interrelacionar la escuela con la comunidad local y regional donde está enclavada, aprovechando así al máximo los recursos de la misma para lograr una efectiva acción y proyección social y pedagógica” (ME, 1998, p.7)

El texto hace referencia cierta al alcance de interrelación comunitaria de la escuela a través de la ejecución del proyecto, solo que la manera de ejecutarlo fue mal entendida al punto que terminó siendo el PPP una especie de proyecto pedagógico de aula más amplio, debido a esto la propuesta específica de los recientes cambios a la reforma de 1996, sobre el paso del PPP al actual PEIC, supone más que un simple cambio de nombre (lo cual ha sido una manera frecuente de entender este cambio entre muchos docentes). Nuevamente Lacueva (2008) en su propuesta sobre los fundamentos prácticos de los proyectos en la escuela y el liceo nos expone al respecto que

“la educación por proyectos es una propuesta holística que ha de afectar todas las facetas de la vida de la escuela o liceo, y que sólo ofrece sus mejores frutos a quienes reconocen su complejidad y se proponen llevarla a la práctica de forma sistemática y reflexiva” (p.7)

Lo cual nos refiere a que este tipo de proyectos debe ser eminentemente operativo, y que debe abarcar todas las dimensiones de la acción educativa, todas las áreas de funcionamiento de la escuela. De aquí nuestra insistencia, como se explicó antes en los antecedentes, sobre la necesidad de que el PEIC incidiera en todas las áreas de funcionamiento e involucrara a todos los actores educativos tanto en su diseño como en su ejecución.

Se trata de que el proyecto que se desarrolle en los centros educativos tenga así un alcance ecológico amplio, a fin de que la educación que se promueva en cada centro sea cultural y socialmente significativa para todos. Al respecto, el conocido pedagogo italiano Francesco Tonucci nos precisa que

“un proyecto orientado al futuro, al siglo XXI, para la escuela debe, en mi opinión, contemplar tres aspectos: el rol de la escuela y su relación con la comunidad, el modo de transmisión de conocimientos (enseñanza aprendizaje), criterios sobre el rol y la formación del profesor” (Tonucci, 1988, p.25)

El autor nos recalca la necesidad de una educación que supere las paredes del centro educativo, para responder a las demandas de los nuevos tiempos, con una educación que promueva aprendizajes significativos y que forme ciudadanos: esta es una de las ventajas de estrategias de intervención colectivas como el PEIC, que permite hacer transversal la educación para la ciudadanía. Este tema es central en toda la reforma iniciada en 1996. En relación a este aspecto el profesor chileno Abraham Magendzo, en su trabajo para colaborar con la fundamentación de los avances curriculares en América latina, y quien es toda una autoridad en el tema de educación para la ciudadanía y los derechos humanos y las reformas curriculares recientes también puntualiza:

“Para promover una ciudadanía democrática es necesario también promover la creación de proyectos educativos en los que participen los distintos actores de la comunidad escolar, ya que esto también adquiriría relevancia para la transformación de las prácticas jerárquicas y burocráticas de la escuela, y constituirían una oportunidad para iniciar un trabajo en conjunto, tendiente a producir los cambios necesarios en la unidad educativa para ofrecer una educación de mayor calidad y que responda a las demandas del contexto” (Magendzo, 1996, p.77)

Su propuesta es que un proyecto educativo, pensado e ideado por la comunidad escolar y la comunidad del entorno promueve educación ciudadana y para la democracia, beneficia a la institución porque promueve formas distintas de funcionar internamente y permite la integración con la comunidad en torno a una meta común. En Venezuela, como parte de los aportes para el Congreso Interamericano de Educación Católica (CIEC) de Chile en el año 2004, la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), especificaba acerca de los proyectos comunitarios y la oportunidad que estos ofrecían para promover la participación conjunta de la escuela y la comunidad.

“El proyecto educativo ubica la concreción del ideario del colegio en un aquí y un ahora determinados. ¿Quién hace esto? Parece evidente que deben ser los representantes de toda la comunidad educativa, si se quiere después que haya un seguimiento e involucración de todos (...) ¿Por qué no empezar a plantearnos las mismas finalidades para directivos, padres, docentes, personal administrativo y servicio, etc.? ¿Por qué no establecer siempre desde una evaluación inicial realista objetivos de construcción de la comunidad educativa que sean viables a plazos razonables? De esa manera a partir de la capacidad de

vinculación que tiene el proyecto educativo, podremos establecer un plan de formación en y para la participación que vincule a todos los miembros de la comunidad educativa” (Repole, Torres y Rivas, 2003, p.38)

En definitiva, muchos de los criterios que caracterizan el desarrollo de un proyecto educativo integral comunitario implica tener claras sus características: el PEIC tiene un alcance más amplio que el enfoque meramente académico y curricular, es una propuesta eminentemente operativa (es decir, que tiene sentido desde la acción efectiva según metas consensuadas), promueve la formación para la ciudadanía democrática como eje transversal de las recientes reformas educativas partiendo del contexto comunitario, y finalmente promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y de la comunidad del entorno.

2.2.3 Dinámica de Grupo y Grupos Operativos Docentes

2.2.3.1 Sobre las definiciones de “Grupo”.

Existe una gama de definiciones del término grupo. Acerca de una comprensión de las diferentes concepciones del grupo nos concretaremos, en términos de utilidad para el sentido de este estudio; primero, en la concepción de Cirigliano y Villaverde (1970) para quienes *“un grupo consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervenculados”* (p. 66). Segundo, para a Bauleo y cols. (1991), un grupo es *“un conjunto de individuos o personajes vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar a cabo”*(p. 22). Estos autores especifican tres aspectos importantes en la definición: primero el grado de vinculación de los integrantes, la cual identifica como “pertenencia”; segundo la importancia de las reglas grupales para la cohesión y el funcionamiento grupal; y tercero el nivel de concreción que le aporta la tarea al grupo.

Otra definición que nos interesaría resaltar es la que usa Turner (1990, cp. Canto, 2000) en la que describe más psicológicamente al grupo:

“(…) se define como aquel que es significativo para los miembros que lo forman, al que se remiten subjetivamente para la comparación social y para la adquisición de normas y valores (...), al que aceptan pertenecer personalmente y que

influye sobre sus actitudes y comportamiento” (Canto, 2000, p. 26).

Es interesante que en el enfoque de Turner (en Canto, 2000) destaca una lista de aspectos de significado en la cual “forma parte” es la manera como los integrantes de un grupo se comparan para evaluarse a sí mismos y sus actitudes, capacidades, actuaciones, opiniones, etc., y del que esos integrantes toman sus reglas, normas y creencias sobre la conducta y las actitudes adecuadas. Estos aspectos son muy relevantes cuando hablemos del funcionamiento de los grupos en el ámbito educativo, y a ellos haremos referencia más adelante.

Finalmente en el marco de las definiciones, es necesario apoyarnos en Shaw (1995) quien sigue siendo una referencia obligatoria cuando se intenta profundizar en una comprensión del fenómeno grupal. Este autor especifica seis aspectos desde los cuales se define al grupo:

Primero, desde las percepciones *“podemos definir un grupo social como una unidad consistente en un cierto número de agentes que tienen una percepción colectiva de su unidad (Shaw, 1995, p. 227); también define grupo a partir de los integrantes y las interacciones de los miembros del grupo “un grupo es un cierto número de personas que interactúan, donde cada miembro recibe una impresión o percepción de cada uno de los demás miembros” (Shaw, 1995, p. 33)*

Segundo, también define lo grupal a partir de la motivación y la satisfacción de necesidades un grupo *“es un conjunto de organismos en el que la existencia de todos es gratificadora para los individuos y es necesaria para la satisfacción de ciertas necesidades individuales de cada uno” (Shaw, 1995, p. 167)*

Tercero, hace definiciones a partir de los objetivos del grupo: los grupos *“son unidades compuestas por dos o más personas, que entran en contacto para lograr un objetivo, y que consideran que dicho contacto es significativo” (Shaw, 1995, p. 2)*

Cuarto, define a partir de la organización grupal: un grupo es concebido como *“un sistema organizado, compuesto por dos o más individuos que se interrelacionan de modo tal que el sistema tenga una función” (Shaw, 1995, p. 237).*

Quinto, define también en relación a la interdependencia de los miembros: un grupo es *“un conjunto de individuos que comparten un destino común, es decir que son*

interdependientes en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros es probable que afecte a otros” (Shaw, 1995, p. 6.)

Y sexto, hace definiciones en referencia a la interacción grupal: un grupo es “*un cierto número de personas que se comunican entre sí durante un periodo de tiempo en interacción recíproca” (Shaw, 1995, p. 1)*

Todas estas aproximaciones de este autor nos ayudan a adquirir una noción construida del significado de lo grupal que nos es propicia para comprender mejor la dinámica presente en todo grupo.

Desde estas características de la dinámica grupal Shaw (1995) termina acuñando una definición de grupo que intenta integrar las visiones previas; según esto terminará especificando que un grupo es

“una unidad de dos o más personas que interactúan mutuamente, de modo tal que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas, que persisten durante un cierto periodo de tiempo, que tienen uno o más objetivos comunes, y que han desarrollado una cierta estructura grupal” (Shaw, 1995, pp. 25, 26).

Esta definición nos ayudaría a ir observando aspectos importantes que, según estos fundamentos teóricos, deberían estar presentes en la dinámica grupal de los docentes que trabajan en centros educativos específicos. Tomar en cuenta estos aspectos para el estudio metodológico es fundamental a fin de entender las descripciones que de él se desprenderán.

2.2.3.2 El funcionamiento grupal.

Para abordar algunas nociones básicas sobre el tema del funcionamiento grupal es necesario precisar con Shaw (1995) algunos aspectos relacionados con lo que este autor llama la conducta de los grupos.

El primero de estos aspectos señalados por el autor está relacionado con la llamada teoría del campo, según la cual la conducta de un grupo es el resultado de un campo de fuerzas interdependientes. El principal defensor de esta teoría explicativa de los grupos es Kurt Lewin, y se refiere a que un grupo se comporta según las fuerzas internas y externas que en él confluyen.

Otro aspecto que explica el funcionamiento de un grupo, se refiere a la llamada teoría de la interacción, según la cual la conducta de un grupo se explica según la manera en que se relacionen en él la actividad grupal, la interacción y los sentimientos de los participantes.

Otra manera de explicar la conducta grupal se refiere a la manera como confluyen en los participantes del grupo las posiciones y los roles, como sistema de elementos conexiónados: esta teoría se conoce como la teoría de los sistemas.

También la conducta de los grupos se puede explicar a través de las opciones interpersonales entre los miembros del grupo, las cuales influyen en la interrelación general. Esta teoría se conoce como la orientación socio métrica del grupo.

La orientación psicoanalítica explica el funcionamiento grupal a partir de los procesos motivacionales y defensivos del individuo en relación con la vida del grupo. La orientación de la psicología general explica el funcionamiento grupal según los procesos individuales como el aprendizaje, la motivación y la percepción y su influencia sobre los procesos grupales. Y la obra de Cattell (1948 c.p. Shaw, 1995, p. 29) trata de descubrir los aspectos básicos de la conducta grupal mediante un análisis estadístico de los datos acerca de los individuos a partir del análisis factorial. Esta orientación se llama empírico estadística.

Todas estas explicaciones buscan ofrecer una visión general de los aspectos que intervienen en el funcionamiento grupal. Mas que optar por unos u otros, es más importante percibir la integralidad de la conducta humana de los individuos que integran grupos y son los protagonistas del funcionamiento grupal (Shaw, 1995).

2.2.3.3 Los grupos de docentes en las escuelas.

Hasta ahora hemos revisado aspectos del funcionamiento grupal en general. Sin embargo es fundamental centrar nuestra atención acerca de cómo se entiende la dinámica de grupos dentro del contexto educativo. Al respecto, podríamos comenzar prestando atención al trabajo de Cirigliano y Villaverde (1970), quienes puntualizan que “*La fuerza o potencia del grupo, su dinamis, puede traducirse en fuerza educadora o modeladora, y por tanto no sólo puede usarse, sino que no debe desperdiciarse en la acción educativa*” (p.

40). Es decir que el pertenecer o formar parte de un grupo es una oportunidad para promover aquello que conocíamos como aprendizaje vicario, identificado en principio entre alumnos, o en la relación docente alumno, pero que además podemos también suponer en la relación entre docentes, quienes por ejemplo puedan querer desarrollar una meta común en el ámbito educativo comunitario.

Esta comprensión de la dinámica grupal en el contexto educativo, tiene en Gibb (1978) una orientación análoga a la que proponíamos antes en términos del profesor Abraham Magendzo acerca de una educación para la ciudadanía democrática, dado que Jack Gibb especifica:

“En una democracia la escuela se convierte en un laboratorio experimental de la forma de vida democrática. En el proceso del aprendizaje en grupos los miembros de la comunidad escolar desarrollan formas de adaptación en una sociedad cambiante. Reviste importancia que todos los elementos de la comunidad educacional aprendan a vivir y a trabajar en conjunto. Idealmente la comunidad se convierte en alguna forma de grupo por participación, o en un conjunto de tales grupos. Es preciso recordar que el estudiante es el participante primordial en el proceso educativo. Todos los programas y todo el personal – administrativo, docente, técnico o de servicio- existen con el único propósito de crear un ambiente en el cual el estudiante pueda aprender las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para vivir en una sociedad democrática. A menudo se olvida este hecho, y la administración, la investigación o el logro de un sistema eficiente de personal se convierten en objetivos importantes por sí mismos”. (p. 157)

Este aporte del autor resalta la importancia de una conducta grupal, orientada al funcionamiento democrático y participativo, en el que todos los que hacen vida en una institución educativa tienen una carga de responsabilidad en la promoción de la conducta ciudadana; y como se puede observar el autor también ofrece al grupo y a las características de la dinámica grupal como vehículo para este fin.

En este sentido, las particularidades de las interacciones personales, los roles, las funciones, las actividades, la estructura, las percepciones individuales, etc., pueden facilitar, o bien dificultar, el logro de la convivencia y la educación democrática. Aquí el papel del docente, como ningún otro actor de la comunidad educativa es esencial: cómo forman grupos los docentes (si se trata solo a nivel empático, casual, por coincidencia de horarios,

etc.); cuál es la finalidad del grupo total docente de la institución (funcionar aisladamente, trabajar como un empleado mas, promover distintos aprendizajes, enseñar, educar, etc.); cuáles son las características de los objetivos que los convocan (la existencia de un proyecto común, el trabajo a través de comisiones aisladas, o la resolución de meros problemas coyunturales, etc.); o cómo interactúa cada docente (de forma asertiva, cohesionadoramente, o como uno más del grupo, o como la persona de quien depende todo, etc.).

2.2.4 Trabajo en equipo en Escuelas y colegios: el poder

2.2.4.1 Características de los equipos de trabajo.

La concepción de los grupos que funcionan desde las características de un equipo de trabajo proviene normalmente los enfoques organizacionales y del ámbito empresarial. En un artículo de la revista electrónica Temas de Management, Lucci y Stagnitta (2004) citan unos de los conceptos más clásicos del trabajo en equipo:

“Un equipo es un número pequeño de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común, con metas de desempeño y con una propuesta por las que se consideran mutuamente responsables” (Katzenbach, 1996, p.23).

Esta definición de Katzenbach y Smith en su famoso libro *La sabiduría de los equipos*, se parece a una de las definiciones usadas anteriormente que refería a las personas que se orientaban hacia el logro de un objetivo o una meta. Al respecto, Lucci y Stagnitta (2004), tratan de aclarar que los equipos difieren fundamentalmente de los grupos de trabajo porque requieren responsabilidad tanto individual como colectiva; sin embargo esta realidad también puede aparecer en los grupos operativos, o que ejecutan una tarea porque se sienten identificados con ella. También tratan de especificar que a los equipos no les alcanza con la discusión, el debate, las decisiones grupales, con compartir información, que los equipos generan productos de trabajo a través del aporte conjunto de sus integrantes; esta sí parece ser una diferencia fundamental entre un equipo y un grupo, pues la noción de producto, de resultado tangible, solemos asociarla mas a un equipo de trabajo. Esta diferencia hace posible niveles de rendimiento en el equipo que son superiores a la suma de todos los talentos individuales de sus miembros.

Algunas de las características del trabajo en equipo que proponen Katzenbach y Smith (1996) en *La sabiduría de los equipos*, podríamos resumirlas en:

- El trabajo en equipo supone una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.
- Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros.
- Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.
- Necesita que los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común.
- Supone, necesariamente un nivel de actividad, de operatividad.
- Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.

2.2.4.2 Trabajo en equipo en el ámbito educativo.

Como parte de los lineamientos para la propuesta de implementación de las reformas educativas en el hemisferio, Jackes Delors expone en su trabajo *La Educación encierra un tesoro*, título del *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*:

Aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades y deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o de los grupos de alumnos. (Delors, 1996)

Esta llamada de atención, sobre el trabajo en equipo de los docentes, como un requerimiento importante para la ejecución de los cambios educativos globales que propone la UNESCO desde 1996, sigue hoy muy vigente. La idea de trabajar en equipo en el ámbito educativo está presente en los deseos de todo grupo docente que se cuestiona sobre el funcionamiento institucional de su centro educativo. Sin embargo esta propuesta,

operativamente hablando, en muchos casos tiene poco eco, y en los centros educativos donde se intenta implementar, termina siendo usada con poco rigor sistemático, como suele suceder en los casos de docentes que se “organizan” para trabajar bajo la forma de “comisiones de trabajo” en las que solo trabajan verdaderamente un porcentaje muy bajo de los integrantes.

Según Cirigliano y Villaverde (1970) *una comisión de trabajo se refiere a una técnica a través de la cual un grupo numeroso decide hacer una distribución de tareas* (p.167), y suele ser un grupo pequeño que actúa por delegación de otro más grande. Esta forma de delegar responsabilidades suele ser muy usado en el ámbito educativo; sus integrantes se eligen según sus dotes para la tarea correspondiente, y sus horarios son a conveniencia de los integrantes.

Muchos directivos apuestan a la aparente organización que ofrece funcionar desde el esquema de las comisiones de trabajo; incluso, cuando tienen tiempo organizados para funcionar desde este esquema, lógicamente temen hacer cambios en la estructura de funcionamiento, aun sabiendo que no todos los miembros de los grupos efectivamente trabajan.

Lira (1984) en una investigación sobre algunos criterios del funcionamiento empresarial que favorecen la actividad educativa hace referencia al trabajo en equipo de los docentes como una manera de incidir en la promoción de una mejor educación. Dentro de su estudio, hace referencia a la llamada Teoría Z del funcionamiento empresarial, propuesta por Ouchi (1981), quien basándose en un estudio sobre el desempeño de algunas empresas japonesas y su éxito sobre otras europeas y estadounidenses, pertenecientes al mismo rubro tecnológico, logró determinar la razón del éxito de estas empresas: *“una forma especial de manejar a la gente, una forma cooperativa diferente, posibilidades de desarrollo futuro del personal y en una consecuente toma de decisiones por consenso”* (Lira, 1984, p.23). Analizando los resultados de esta propuesta de Ouchi, se explica en Lira (1984) que el éxito supuso primero la promoción de un buen clima laboral para el establecimiento de mejores relaciones interpersonales, en el cual cada componente del equipo humano sentía que participaba y pertenecía, que existía una afectividad compartida y una intimidad clara; además al hacer referencia a una cultura cooperativa explicaba entenderla como el espíritu

de equipo que dependía de la participación democrática y efectiva de compartir objetivos comunes.

En relación a la escuela, Lira (1984) citando a Fairchild (1960), Kardiner (1955) y Armada (1972), recalca que “*la escuela como institución social es un producto y un productor de la sociedad*” (Lira, 1984, p.14), y que “*todo perfeccionamiento de la institución se debe traducir en un mejor acomodo, ajuste y sentido creativo de todos los integrantes de la misma*” (Lira, 1984, p.24), en un intento por establecer relaciones entre el funcionamiento escolar, su capacidad de rendimiento como institución social, y las características de su funcionamiento organizacionalmente hablando.

2.2.4.3 Aspectos del ámbito educativo que influyen en el trabajo en equipo.

En el antes mencionado estudio de Lira (1984), *La escuela como establecimiento social: estudio de algunos factores ligados a la misma institución escolar y la repercusión sobre su funcionamiento*, ella hace referencia a dos grandes aspectos de la organización escolar que influyen el desempeño escolar general.

El primero de estos aspectos hace referencia a *las características de la atmósfera escolar, en relación con la calidad de las interacciones entre docentes, directivos (tipo de liderazgo usado), alumnos y representantes; en relación con el clima emocional en el que se desenvuelve el trabajo escolar* (p. 11); en relación a la persona del docente, sus deseos, esperanzas, realizaciones y frustraciones; en relación a la calidad de las relaciones de los docentes entre sí, de forma especial; y en relación a las percepciones que los docentes tienen de la institución, su ideario, sus valores particulares.

El segundo gran aspecto identificado por este estudio que influye en el funcionamiento escolar se encuentra todas las oportunidades y amenazas externas a la dinámica institucional *que son causa del fenómeno de la rotación y fluctuación del personal docente en los centros educativos, como factor importante que evita crear sentido de pertenencia e identidad institucional.* (p. 11).

2.2.4.4 Aspectos organizacionales y el trabajo en equipo en el ámbito educativo.

Las instituciones educativas son organizaciones con un fin altruista y ético para toda sociedad. Pero son en esencia organizaciones. Senge (1995), hablando de las empresas como sistemas, precisa que “*No es accidental que la mayoría de las organizaciones aprendan mal*” (p. 10), y dado que las escuelas son empresas que promueven saber, no es casualidad que muchos centros educativos aprendan mal o no aprendan.

“El modo en que están diseñados y administrados, el modo en que definen las tareas de la gente y, sobre todo, el modo en que nos han enseñado a pensar e interactuar (no sólo en organizaciones sino en general) generan problemas fundamentales de aprendizaje. Estos problemas inciden a pesar de los esfuerzos de personas brillantes y dedicadas. A menudo, cuanto más se esfuerzan para resolverlos, peores son los resultados. Hay algún aprendizaje a pesar de estas ineptitudes, pues éstas impregnan todas las organizaciones en cierta medida” (Senge, 1995, p. 10).

Los problemas de aprendizaje son trágicos en los niños, sobre todo cuando no se detectan. Son igualmente trágicos en los centros educativos como organizaciones, donde suelen pasar inadvertidos. El primer paso para remediarlos consiste en comenzar a identificar algunas barreras para el aprendizaje personal, y por consiguiente, organizacional de la institución. A continuación se enumeran una serie de elementos que Senge (1995) identifica como barreras para el aprendizaje institucional.

“Yo soy mi puesto de trabajo”. Muchos docentes, y mucha gente en general aprenden a ser “tan” leales con su tarea, al extremo de confundirla con su propia identidad. Cuando les preguntan cómo se ganan la vida, las personas describen las tareas que realizan todos los días, no el propósito de la empresa de la cual forman parte.

La mayoría se ven dentro de un “sistema” sobre el cual no ejercen ninguna influencia. “Hacen sólo su trabajo”, cumplen con su horario y tratan de apañárselas ante esas fuerzas que están fuera de su control. En consecuencia, ven sus responsabilidades como limitadas por el puesto que ocupan. Cuando las personas de una organización educativa se concentran únicamente en su puesto, no sienten mayor responsabilidad por los resultados que se generan cuando interactúan todas las partes. Más aún, cuando los

resultados son decepcionantes, resulta difícil saber por qué. Sólo se puede suponer que “alguien cometió una “falla”.

“El enemigo externo”. En el análisis que Senge hace de estas barreras para el aprendizaje organizacional, señala que el síndrome del “enemigo externo” es un subproducto de “Yo soy mi puesto”, y de los modos asistémicos de encarar el mundo que ello alienta. Cuando nos concentramos sólo en nuestra posición, no vemos que nuestros actos la trasciendan. Cuando esos actos tienen consecuencias que nos perjudican, incurrimos en el error de pensar que estos nuevos problemas tienen un origen externo.

Como la persona perseguida por su propia sombra, no podemos deshacernos de ellos. El síndrome del “enemigo externo” no consiste sólo en echar culpas dentro de la escuela o la organización. La historia del “enemigo externo”, sin embargo, es siempre parcial. El “afuera” y el “adentro” suelen formar parte de un mismo sistema. Este problema de aprendizaje vuelve casi imposible detectar la influencia que podemos ejercer sobre cuestiones “internas” que superan la frontera entre nosotros y lo “externo”.

“La ilusión de hacerse cargo”. Según Peter Senge, está de moda ser “proactivo”. Los directores y coordinadores a menudo proclaman la necesidad de hacerse cargo para afrontar problemas dificultosos. Esto suele significar que debemos enfrentar estos problemas, no esperar a que alguien más haga algo, resolver los problemas antes que estalle una crisis. La actitud proactiva se ve a menudo como un antídoto contra la actitud “reactiva”, la de esperar a que una situación se salga de quicio antes de tomar medidas. ¿Pero emprender una acción agresiva contra un enemigo externo es de veras un sinónimo de ser proactivo? A menudo, la “proactividad” es reactividad disfrazada. Si nos volvemos más agresivos para luchar contra el “enemigo externo”, estamos reaccionando, no importa cómo lo llamemos. La verdadera proactividad surge de ver cómo intensificamos nuestros propios problemas. Es un producto de nuestro modo de pensar, no de nuestro estado emocional.

“La fijación en los hechos”. Muchos estamos condicionados para ver la vida sólo como una serie de hechos, y creemos que para cada hecho hay una causa obvia. El énfasis en los hechos desemboca en explicaciones “fácticas”. Esas explicaciones pueden ser ciertas en alguna medida, pero nos impiden ver los patrones más amplios que subyacen a los

hechos y comprender las causas de esos patrones. Nuestra fijación en los hechos forma parte de nuestro programa evolutivo.

En relación a este aspecto Senge explica que en el diseño de un cavernícola destinado a la supervivencia, la aptitud para contemplar el cosmos no podía ser un criterio primordial. Lo importante es la aptitud para ver al tigre diente de sable por encima del hombro izquierdo y reaccionar con rapidez. El autor señala irónicamente:

“Hoy, las primordiales amenazas para nuestra supervivencia, tanto de nuestras organizaciones como de nuestras sociedades, no vienen de hechos repentinos sino de procesos lentos y graduales; la carrera armamentista, el deterioro ecológico, la erosión del sistema de educación pública de una sociedad, el capital físico cada vez más obsoleto, el deterioro en la calidad de diseños o productos (al menos en relación con la calidad de los competidores) son productos lentos y graduales”(Senge, 1995, pag.12).

El aprendizaje generativo no se puede sostener en una organización si el pensamiento de la gente está dominado por hechos inmediatos. Si nos concentramos en los hechos, a lo sumo podemos predecir un hecho antes de que ocurra, para tener una reacción óptima. Pero no podemos aprender a crear.

“La rana hervida”. El autor señala con esta parábola que la mala adaptación a amenazas crecientes para la supervivencia aparece con tanta frecuencia al revisar los fracasos en las organizaciones, dentro de las que no escapan las escuelas, que ha dado nacimiento a la parábola de la “rana hervida”.

“Si ponemos una rana en una olla de agua hirviente, inmediatamente intenta salir. Pero si ponemos la rana en agua a la temperatura ambiente, y no la asustamos, se queda tranquila. Cuando la temperatura se eleva de 21 a 26 grados centígrados, la rana no hace nada, e incluso parece pasarlo bien. A medida que la temperatura aumenta, la rana está cada vez más aturdida, y finalmente no está en condiciones de salir de la olla. Aunque nada se lo impide, la rana se queda allí y hierve. ¿Por qué? Porque su aparato interno para detectar amenazas a la supervivencia está preparado para cambios repentinos en el medio ambiente, no para cambios lentos y graduales” (Senge, 1995, pag.13).

Desde este análisis el autor intenta señalar que para aprender a ver procesos lentos y graduales tenemos que aminorar nuestro ritmo frenético y prestar atención no sólo a lo

evidente sino a lo sutil. No eludiremos el destino de la rana a menos que aprendamos a aminorar nuestro ritmo frenético y ver esos procesos graduales que a menudo plantean para todos las mayores amenazas.

“La ilusión de que se aprende de la experiencia”. En relación a este aspecto el autor señala que la experiencia directa constituye un potente medio de aprendizaje. Aprendemos a comer, a gatear, a caminar y a comunicarnos mediante ensayo y error. Que realizamos un acto y vemos las consecuencias de ese acto; luego realizamos un acto nuevo y diferente. *“¿Pero qué ocurre cuando ya no vemos las consecuencias de nuestros actos? ¿Qué sucede si las consecuencias primarias de nuestros actos están en el futuro distante o en una parte distante del sistema más amplio dentro del cual operamos, como es el caso de la educación?”* He aquí un fundamental dilema de aprendizaje que afrontan las escuelas como organizaciones: se aprende mejor de la experiencia, pero no siempre experimentamos directamente las consecuencias de muchas de nuestras decisiones más importantes.

Las decisiones más críticas de las organizaciones tienen consecuencias en todo el sistema, y se extienden durante años o décadas. Tradicionalmente, las organizaciones intentan superar las dificultades de afrontar el enorme impacto de ciertas decisiones dividiéndose en componentes. Instituyen jerarquías funcionales que permiten intervenir con mayor facilidad. Pero las divisiones funcionales se transforman en feudos, y lo que antes era una cómoda división del trabajo se transforma en una serie de “chimeneas” que impiden el contacto entre las funciones. Resultado: el análisis de los problemas más importantes de una institución educativa, los problemas complejos que trascienden los límites funcionales, se convierte en un ejercicio peligroso o inexistente.

“El mito del equipo administrativo”. Este es un último aspecto señalado por el autor. Se trata de la creencia de que para batallar contra los dilemas y problemas se yergue el “equipo administrativo”, un grupo escogido de coordinadores o directivos enérgicos y experimentados que representan las diversas funciones y pericias de la organización educativa. Se supone que en conjunto discernirán los complejos problemas multifuncionales que son cruciales para la institución. ¿Pero por qué hemos de confiar en que estos equipos podrán superar estos problemas de aprendizaje? Muchos equipos pueden funcionar muy bien con problemas rutinarios. Pero cuando enfrenta problemas complejos que pueden ser embarazosos o amenazadores, el espíritu de equipo se derrumba. ¿Cuándo

fue la última vez que una persona de la organización de usted fue recompensada por plantear difíciles preguntas acerca de la actual política de la institución, en vez de resolver problemas urgentes? Ante la incertidumbre o la Ignorancia, aprendemos a protegernos del dolor de manifestarlas. Ese proceso bloquea nuestra comprensión de aquello que nos amenaza. La consecuencia es lo que algunos autores denominan “Incompetencia calificada”: equipos llenos de gente increíblemente apta para cerrarse al aprendizaje (Senge, 1995).

Tal y como hemos venido adentrándonos en cada uno de los conceptos e ideas implicadas en el tema central de este camino investigativo, podríamos ir precisando cómo cada uno de estos aspectos teóricos nos ayudan a comprender el entramado de factores presentes en el desarrollo de los proyectos de centro por parte de grupos de docentes que quieren trabajar en equipo. A continuación expondremos algunos aspectos claves que a nivel personal y profesional han influido en la selección de este problema de estudio.

III. Contexto Personal

El acto de mirar supone una acción que en sí misma contiene una importante carga subjetiva, puesto que cuando miramos mucho de lo que percibimos obedece a nuestra postura circunstancial, a nuestra capacidad de percepción, al modo particular de ver y a la codificación que hacemos de aquello que miramos. Tomando en cuenta esta idea, consideramos importante describir dos aspectos que personal y profesionalmente han estado presentes en la mirada que nos ha estimulado a acercarnos al tema que abordamos en esta investigación.

El primero de ellos podríamos designarlo como el más subjetivo de los dos. Al describir este aspecto, es necesario delimitar el campo profesional que ha servido de escenario para el interés en este problema de estudio, el cual podríamos definirlo a partir de tres circunstancias particulares. La primera de ellas tiene que ver con la dedicación durante más de 19 años a la labor docente, en el ámbito de la educación formal, lo cual ha permitido mirar de cerca y desde la propia experiencia la dinámica del ejercicio de la labor educativa. La segunda circunstancia tiene que ver con los aprendizajes vicarios transmitidos gracias al providencial trabajo cercano con colegas de trayectoria y mística singular, como ha sido el caso de la Licenciada Elvira Morcillo, quien en su promoción en ámbitos educativos de la

formación en y para la ciudadanía nos ayudó a descubrir la importancia de trabajo cooperativo de docentes en la implementación de proyectos para educar en valores y derechos humanos. Y la tercera circunstancia se refiere al feliz acontecimiento de haber formado parte durante 12 años, en calidad de facilitador, del Programa de Formación Docente de la AVEC, donde se profundizó aún más en temas de planificación y evaluación educativa y de acompañamiento a centros educativos en el diseño e implementación de sus proyectos educativos de centro.

El segundo aspecto, de los dos que antes mencionábamos podríamos designarlo como el más objetivo de los dos, en tanto que se refiere a aquellos aspectos que objetivamente han estado presentes en la realidad y que han demandado nuestra atención y consideración en términos de generar algún nivel de respuesta. Por ejemplo, hace más de una década escribió un autor anónimo que "las hazañas de un país no las hace un [hombre](#) solo, las realiza un pueblo a través del esfuerzo y el talento de su [sociedad](#)" (De Mello, 1993). Al leer esta afirmación podemos coincidir en que la necesidad de hacer redes para desarrollar procesos importantes como la promoción de un mundo mejor es, entonces, un imperativo categórico de nuestros tiempos. En toda sociedad, las instituciones educativas, formales y no formales, resultan tácitamente implicadas en una empresa de esta magnitud.

Sólo que no hay que olvidar: primero, que una institución educativa tiene (o al menos así debería ser) un mínimo funcionamiento organizacional que permita, laboralmente, tender al alcance de sus metas; y segundo, que toda [organización laboral](#) requiere en gran medida, del trabajo conjunto de un [grupo](#) de colaboradores el cual, al articular esfuerzos de manera eficaz, se transforme en un equipo con grandes posibilidades de realizar con [éxito](#) la [misión](#) que le ha sido encomendada. En el ámbito educativo éste siempre ha sido un deseo común, sentido, e incluso muchas veces expresado, en reuniones de fin de año escolar, en asambleas de padres y madres, o en reuniones de consejo docente.

Sin embargo, el docente por lo general, está acostumbrado a trabajar de manera individual, ya sea elaborando su [programa](#) anual de actividades o ya sea poniéndolo en ejecución; de hecho las actuales propuestas educativas que sugieren la planificación conjunta, la toma de decisiones en colectivo, ha tenido un avance lento y "cuesta arriba" en nuestros colegios.

En un artículo de la revista *Educación*, la Profesora Rosa Blanco (2000) de la Universidad Andrés Bello de Chile, nos recalca que la cohesión grupal hace referencia a la percepción de los miembros del grupo sobre la necesidad de trabajar en equipo para el logro de los objetivos comunes, y que sólo es posible realizar la tarea con éxito gracias a la colaboración de todos y cada uno de sus miembros. De aquí la importancia, en la escuela, del trabajo colaborativo, en el que se negocian los objetivos, actividades y estrategias para llevarlos a cabo, y la importancia de la búsqueda del consenso en los procesos de toma de decisiones. Pareciera ser por esto que algunas escuelas logran, mejor que otras, crear un ambiente propicio para el desarrollo profesional y personal de los docentes. Lo importante es crear una comunidad docente donde discutir y desarrollarse profesionalmente en común. Este logro ha de orientarse hacia una mayor autonomía y conocimiento de su profesión y a su desarrollo como persona.

Es decir, que el trabajo colegiado en el ámbito educativo es un desafío que hay que ir logrando, pues es una condición necesaria para el alcance de los logros propuestos en la visión de nuestro sistema educativo.

Muy a propósito de tales motivaciones, centrar la investigación en este tema coincide con la necesidad del abordaje psicoeducativo y los aspectos transversales a la tarea de una intervención institucional, precisamente porque el trabajo colaborativo entre equipos docentes, y los procesos psicológicos, individuales y grupales, del trabajo en equipo de los profesores es un campo escasamente atendido.

Una revisión como la antes descrita se enmarca en el campo de la psicología educativa debido a que esta disciplina tiene como objeto de estudio “los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas” (Coll et al, 1990 p. 27) todo lo cual es, en líneas generales, análogo a los fines de la investigación que aquí nos proponemos; también muy a propósito de la investigación acerca del funcionamiento interno del centro educativo y en relación con los proyectos que cada centro se propone (proyectos que abordan el fenómeno educativo en distintos niveles) el mismo autor puntualiza, al describir la definición del campo de la psicología de la educación:

“... Utilizando como punto de partida un análisis sistémico de los procesos escolares de enseñanza aprendizaje, hemos sugerido en otro lugar (Coll, 1980: 1989) una organización de los contenidos

de la disciplina [psicología de la educación] en cinco grandes capítulos: la elección, formulación, planificación y evaluación de las intenciones y objetivos educativos; el análisis de tareas y de contenidos del aprendizaje; la descripción del estado inicial de los alumnos – características evolutivas, aptitudes, actitudes, motivación, procesos de aprendizaje, etc.- ; los factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje y la enseñanza –factores grupales, interacción profesor-alumno, interacción entre alumnos, interacción familia-escuela, condiciones ambientales, material didáctico etc.-; y los modelos educativos y métodos de enseñanza.”

Es decir que, una investigación como ésta que intenta describir dimensiones del funcionamiento de los centros educativos que se proponen planes operativos de intervención socioeducativa a mediano plazo; y que intenta comprender la dinámica que ocurre en grupos de docentes que trabajan por una educación para la ciudadanía, para la autonomía, y una educación integradora de todos los actores educativos (alumnos, personal administrativo y obrero, madres padres y representantes, etc.) al planear una escuela mejor y tratar de funcionar como tal, es de central interés para el campo psicoeducativo.

Y en definitiva una mirada objetiva así entendida, que ayuda a describir estos aspectos puede, como respuesta a esa realidad objetiva, servir de fundamento para el diseño de planes de acompañamiento e intervención psicoeducativa que beneficien el alcance asertivo, efectivo y eficiente de la formación integral del ciudadano que nuestra sociedad necesita.

IV. Problema de Investigación

4.1 Planteamiento del Problema

En nuestro país las reformas educativas han intentado promover la llamada “educación de calidad para todos y todas” en las últimas décadas; así al menos está expresado a lo largo de su misión en la misma página web del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Y cada reforma educativa propuesta por el ente rector de la Educación en el país, supone la organización escolar de cada centro educativo de cara a la implementación de dichas propuestas. En este sentido el desarrollo cotidiano de cierto nivel

de organización en el funcionamiento de cada centro educativo garantizaría el alcance de las metas que a largo plazo se proponen en el ámbito educativo en Venezuela.

Debido a estas prerrogativas externas, y también debido al mismo pensamiento estratégico de cada centro educativo, se justifica el interés, principalmente, de los directivos y docentes por establecer planes de acción a corto y mediano plazo que estructuren la labor educativa. Sólo que en un porcentaje considerable de estas instituciones, muchos de estos planes se quedan sin ser desarrollados: quedan plasmados en el papel, describiendo ideas y metas institucionales, cuyo alcance no cuenta con la dedicación sistemática por parte del personal docente; incluso, en algunos otros casos el desarrollo de las acciones tendientes al logro de esas metas son muy discrecionales, con lo cual se pierde el sentido institucional, transformándose la labor propuesta por todos los docentes implicados únicamente en denodados intentos personales, aislados y particulares por alcanzar la meta que en principio era de todos (Proyecto Educativo pastoral AVEC, 2010. Contexto educativo). Esta discrepancia que se observa entre lo previsto y lo ejecutado; entre lo propuesto y acordado, y el funcionamiento posterior de los grupos de docentes, motiva como consecuencia, algunos cuestionamientos psicoeducativos.

4.1.1 Formulación del problema.

Es por ésto que, a efectos de explorar la dinámica que existe en equipos de trabajo de docentes en el proceso de ejecución de los proyectos educativos de centro que se desarrollan en sus instituciones, nos proponemos para la presente investigación dar respuesta a la pregunta de ¿cómo ven y describen los docentes la relación que existe entre los proyectos educativos de centro y los aspectos significativos de la ejecución de los mismos?

V Objetivos

5.1 Objetivo General

Este trabajo de investigación tiene como objetivo general *Comprender cómo los docentes ven la relación que existe entre los proyectos educativos de centro y los aspectos significativos de la ejecución de los mismos.*

4.2 Objetivos Específicos

De igual manera esta investigación intentará:

- Describir las dimensiones de la ejecución de proyectos educativos de centro tal como la ven los docentes participantes.
- Identificar dimensiones que facilitan o limitan la ejecución de proyectos educativos de centro a partir de la experiencia y la visión de los participantes.
- Describir la valoración que expresan los docentes al considerar los PEIC y su ejecución

VI Método

6.1 Ética de la Investigación

Mediante la ejecución de la investigación que reporta el presente trabajo de grado, algunas de las consideraciones éticas tomadas en cuenta para el desarrollo de la misma, han sido las que definen transversalmente la tarea investigativa desde lo previsto en el Código de Ética Profesional del Psicólogo Venezolano en su articulado, específicamente las referentes a: (a) la inspiración ética de la investigación en psicología (Artículo 54); (b) los principios de libertad, voluntad, claridad de información, y garantía del cuidado de la integridad de los participantes en el proceso de investigación (Artículo 57); (c) la identidad de las normas éticas de intervención en grupos en relación a las normas de la investigación (Artículo 58); (d) la garantía del anonimato de las respuestas de los participantes en pro de la prevención del daño moral (Artículo 60); y (e) la comunicación de los resultados de la investigación a otros investigadores (Artículo 63).

En tal sentido, así como se ha contado con la colaboración de directivos de los colegios con los que se pretende realizar esta investigación, quienes como autoridades educativas permiten el progreso de esta investigación, se ha previsto, en consecuencia la devolución institucional y grupal de los resultados de la investigación.

6.2 Tipo de Investigación

El desarrollo de la investigación que describe este trabajo se plantea desde las características de la metodología del enfoque de investigación cualitativa. Es decir que utilizaremos la *recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación* (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, pág. 8).

De tal manera, las características del trabajo a seguir en esta investigación corresponden a la descripción que hace Neuman (1994) en su *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*, texto donde expone que las actividades características del proceso de investigación cualitativa suelen ser las siguientes:

- Observación de eventos ordinarios y actividades cotidianas tal y como suceden en sus ambientes naturales, además de cualquier acontecimiento inusual.
- Involucramiento directo con las personas estudiadas y con sus experiencias personales.
- Adquisición de un punto de vista interno (desde dentro del fenómeno), manteniendo una perspectiva analítica o una distancia como observador externo.
- Uso de diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, según los requerimientos de la situación.
- Producción de datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o cuadros humanos generando descripciones bastante detalladas.
- Seguimiento de una perspectiva holística e individual, concibiendo los fenómenos como un todo y no como partes.
- Entendimiento de los participantes del estudio y desarrollo de empatía hacia ellos (evitando solo registrar hechos objetivos y fríos).
- Mantenimiento de una doble perspectiva desde el análisis de los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como de aquellos aspectos implícitos, inconscientes y subyacentes, tal que la realidad subjetiva es en sí misma objeto de estudio.
- Observación de los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal como son percibidos por los actores del sistema social.
- Manejo de paradojas, incertidumbre, dilemas éticos y ambigüedad.

En este sentido, el enfoque cualitativo busca principalmente *la dispersión o expansión de los datos y la información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente acotar la información a través de la medición precisa de las variables de estudio* (Neuman ,1994 c.p Hernández, Fernández y Baptista, 2007, pág. 10), por lo que, tomando en cuenta la naturaleza, dinamismo, complejidad y versatilidad de los datos colectados en la investigación, los cuales reflejan nada más y nada menos que la experiencia de los participantes de este estudio acerca de una realidad tal y cómo ellos la viven, es precisamente lo cualitativo del enfoque, lo que permite apreciar y valorar, con mayor y mejor respeto y pulcritud la cualidad y calidad de la complejidad descrita y expresada en esos datos por esos participantes.

6.3 Diseño y Estrategia de Investigación

El proceso a seguir durante el desarrollo de esta investigación a través del enfoque cualitativo, se puede describir desde un modelo de espiral o circular, en el que las etapas a desarrollar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa. Este proceso estará guiado por áreas o temas significativos de investigación; sin embargo, en lugar de que la claridad sobre la pregunta de investigación preceda a la recolección y el análisis de los datos, *estas preguntas pueden ser reformuladas durante o después de la recolección y el análisis de dichos datos*, es decir de una manera dinámica entre los hechos y su interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, pág. 23).

Esta descripción del proceso a seguir en el desarrollo de esta investigación se puede ilustrar con la imagen del Anexo 2.

Los contenidos de esta investigación se construirán a partir de la reflexión sobre los datos aportados por los participantes, siguiendo a los autores antes citados. El contenido de la investigación está constituido por datos que se espera estén relacionados a los procesos de funcionamiento organizativo de docentes y directivos pertenecientes a grupos y equipos de trabajo de distintas instituciones educativas, a fin de que reflexionen acerca de las dimensiones que influyen en la ejecución de los proyectos educativos integrales comunitarios de sus centros.

Para tal fin se decidió usar la técnica de grupos focales o grupos de enfoque como técnica de recolección de datos. La estrategia para el uso de esta técnica consiste en dos grupos focales, de entre 6 a 8 participantes cada grupo, dentro de los cuales se espera reunir a docentes (de educación primaria y de bachillerato) y directivos, de 6 centros educativos privados de Caracas. Dado que la temática involucra a aspectos de funcionamiento y organizativos de cada institución, es necesaria la presencia de docentes y directivos. Sin embargo, a fin de que algunos docentes no se intimiden en la discusión por la presencia del personal directivo de su institución, se organizarán estratégicamente los grupos, de manera que no coincidan en un mismo grupo focal, docentes y directivos del mismo centro educativo, sino que en cada grupo de enfoque haya docentes y directivos pertenecientes a diferentes instituciones, a fin de garantizar la fluidez de las reflexiones. Otro aspecto estratégico importante (para explorar las diferentes percepciones del funcionamiento del trabajo en equipo docente) tiene que ver con la confluencia en un mismo grupo focal de docentes de instituciones que han logrado ejecutar con éxito sus proyectos educativos, y docentes de otras instituciones que luego de planificar no han podido iniciar o completar la ejecución de tales proyectos.

6.4 Contexto del Estudio

El trabajo de acompañamiento a centros educativos en el diseño, planificación y ejecución de proyectos educativos integrales comunitarios se ha venido desarrollando con instituciones (preescolares, escuelas, colegios y liceos) de Caracas y el interior del país. De estos centros educativos se han seleccionados aquellos de la ciudad capital que han podido ejecutar o están ejecutando sus proyectos, y otros que no han logrado pasar de la fase de planificación de los mismos. Sobre todo para garantizar la heterogeneidad de los grupos y la viabilidad del estudio.

Así, el contexto en el que se circunscribe el presente estudio está referido al ámbito de la educación formal. Específicamente los participantes son docentes y directivos que pertenecen a la educación privada, es decir en colegios adscritos a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), específicamente en las etapas básica y media diversificada (primaria y bachillerato). Esta instancia de asociación educativa, define intencionalmente su identidad a partir de un compromiso religioso y social, y que a 70 años

de su fundación al presentar su Proyecto Educativo Pastoral se autodenomina de la siguiente manera:

“La AVEC es la Asociación Venezolana de Educación Católica, organización sin fines de lucro; abierta al diálogo ecuménico; sin filiación política; al servicio de la Iglesia y de la Comunidad Nacional Venezolana (Estatutos AVEC, Art. 1). Fundada en 1945, la AVEC agrupa a todas aquellas Instituciones educativas que, voluntariamente piden asociarse y que se definen por un proyecto educativo de calidad, evangelizador, de compromiso creyente y cambio social” (p.17)

6.5 Criterios de Selección y Caracterización de los Participantes

Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Por lo tanto se pretende calidad en el grupo de participantes, más que cantidad. A propósito del concepto de “calidad”, muy en referencia a este enfoque investigativo, Martínez (2006) señala que *“a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser: ¿qué es?, ¿cómo es?, se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o la calidad del mismo”* (p.126) para hacer referencia a la naturalidad esencial que con este enfoque se intenta llegar al fenómeno que se quiere explorar a través de los participantes del estudio y su experiencia. En la misma tónica Hernández, Fernández y Baptista (2007) plantean que *“conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos animales, hechos, etc.) que ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder las preguntas de investigación. Normalmente, los participantes del estudio cualitativo es un grupo de personas claves, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”* (pág. 562). Para garantizar una mayor riqueza de los datos del estudio se han especificado algunos criterios de selección de los participantes.

Los autores antes mencionados, citando a Mertens (2005), para un tipo de estudio a través de la técnica de grupos de enfoque, recomiendan un tamaño mínimo de muestra de entre seis a diez casos (o personas) por grupo, y entre tres o cuatro grupos por cierto tipo de población. Siguiendo estas recomendaciones, como se mencionó antes, se desarrollaran dos grupos focales con entre seis y ocho participantes por grupo; es decir una muestra de entre dieciocho y veinticuatro participantes en total.

Dado que el fenómeno a estudiar supone docentes que trabajan en el diseño e implementación de proyectos en el ámbito educativo, los participantes fueron invitados a formar parte del estudio, lo cual aceptaron de manera voluntaria. De tal manera se conformó un grupo de doce participantes con experiencia en el tema de estudio; entre ellos, algunos son docentes de aula, otros son directivos en sus planteles. Este grupo participantes está compuesto por hombres y mujeres de clase media, de entre 22 y 54 años, profesionales licenciados o con postgrado, maestría o especialización en áreas afines a la docencia.

Todos los participantes trabajan en instituciones educativas de AVEC en los que se ha iniciado un acompañamiento andragógico para la ejecución de los proyectos educativos de centro, y forman parte de esta investigación no asignados por las instituciones, sino gracias a su libre participación en la misma.

6.6 Técnica de Recolección de Datos

Como ya se mencionó la técnica de recolección de datos a usar en el estudio es la conocida con el nombre de Grupos de Enfoque, *Focus Groups* o Sesiones en Profundidad.

“Este método de recolección de datos consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (de tres a diez personas) en las cuales los participantes conversan e torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales (Creswell, 2005)”.

En este método de recolección de datos el investigador se interesa por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema. Así, en el desarrollo de un estudio a través de un grupo de enfoque, la unidad de análisis es el grupo, lo que expresa y lo que construye, y tiene su origen en las dinámicas grupales muy usadas por la psicología, y el formato de las sesiones es parecido al de grupos de crecimiento en el desarrollo humano. Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con este en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. Estos grupos son muy positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guie la discusión (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

Hernández, Fernández y Baptista, (2007) resumen una serie de pasos que permiten realizar sesiones de grupos de enfoque. Estos pasos son:

- Determinación de un número provisional de grupos y sesiones.
- Definición de los perfiles del tipo de persona que habrá de participar.
- Detección de personas con el perfil elegido.
- Invitación de las personas a las sesiones.
- Organización de las sesiones (espacio, agendas, refrigerios, identificadores, equipos de registro y grabado de la sesión, etc.).
- Desarrollo de cada sesión.
- Elaboración del Reporte de sesión: Datos sobre los participantes (edad, genero, nivel educativo, etc.); Fecha y duración de la sesión; Información completa del desarrollo de la sesión (actitud y comportamiento de los participantes hacia el conductor y hacia la sesión en sí, y resultados de la sesión); Observaciones del conductor (bitácora de la sesión).
- Marco de devolución de resultados.

6.7 Procedimiento

El procedimiento a través del cual se desarrollará la técnica de grupos de enfoque o grupos focales para efectos de la investigación lo hemos estructurado en tres grandes etapas:

- Etapa de preparación. Etapa de toma de decisiones sobre la viabilidad efectiva del estudio y de la técnica.
- Etapa de desarrollo. Etapa de implementación de las sesiones a través de la Técnica de Grupos Focales.
- Etapa de Sistematización. Etapa de elaboración de las conclusiones a partir de los datos obtenidos.

Cada etapa contiene un grupo de acciones específicas, las cuales están organizadas cronológicamente en fechas aproximadas a partir del comienzo de implementación de la fase de estudio. Un esquema de esta estructura se muestra en el Anexo 2.

Tomando en cuenta los aspectos presentes en la revisión bibliográfica desarrollada a lo largo de todo el Marco Teórico, se procedió al establecimiento de criterios para la selección de los participantes. Estos criterios giraban en torno a la presencia en los grupos

de representantes de 6 centros educativos privados adscritos a la AVEC que hubieran tenido la experiencia de planificar en sus centros educativos proyectos PEIC, y que de entre éstos hubiese algunos que lograron ejecutar efectivamente sus proyectos, y algunos que no hubiesen logrado superar la etapa de planificación de sus proyectos. Otro criterio importante para la selección de participantes estaba relacionado con la posibilidad de que confluyeran en cada grupo focal docentes y directivos, pero cuidando que en cada grupo los docentes y directivos presentes no pertenecieran al mismo centro educativo.

Se procedió entonces a la elaboración del guión a utilizar en cada sesión de grupo focal. Se revisó para esto el contenido de los resultados de la investigación referida en el apartado 2.1.2 del Marco Teórico realizada por Fernández (2005) sobre las competencias del docente venezolano que están relacionadas con el trabajo en equipo, y con la ejecución de proyectos educativos. Se procedió así a la elaboración de un grupo de trece preguntas que estimularían la discusión de los participantes en cada grupo focal. Este guión de preguntas, elaboradas a partir de cada competencia descrita por Fernández (2005) pueden observarse en el Anexo 4.

Seguidamente se procedió a desarrollar la convocatoria a los participantes para las dos sesiones, tomando en cuenta que no convergieran en un mismo grupo docentes y directivos de un mismo centro educativo, para garantizar un mejor libertad en al tratar el tema del funcionamiento en cada centro. Para lo cual se establecieron tres posibles fechas después del día 15 del mes de Julio de 2010, dado que es una quincena de cierre de año escolar, sin alumnos en aula, lo que favorecía la mayor asistencia de los participantes. De las tres fechas posibles, cada participantes escogía aquellas dos fechas más factibles para su asistencia al grupo focal, así se escogieron las dos fechas en que confluían la mayoría de participantes y que cumplían con los criterios de conformación de cada grupo, antes descritos. Estas fechas fueron el lunes 19 de Julio y el lunes 26 de Julio de 2010.

A continuación se procedió a recopilar los instrumentos audiovisuales necesarios para la recolección de información en cada sesión: grabadora de audio y cámara de video, una Laptop y un Video Beam. Se elaboró una presentación en Power Point con los objetivos de la investigación y del grupo focal, así como con cada una de las preguntas del guión para guiar la discusión de cada grupo.

Se desarrolló así cada sesión, en la cual se compartió con los participantes un pequeño refrigerio, que permitió amenizar la interacción de los participantes. Se agradeció grandemente la colaboración de cada uno, dejándoles claro el compromiso de devolver los resultados de la investigación. Los participantes manifestaron abiertamente lo interesante de la investigación y la pertinencia de la misma para la realidad y necesidades educativas actuales.

Finalmente se procedió a revisar y sistematizar los datos provenientes de cada grupo focal a través de la reproducción audiovisual y la transcripción del contenido de cada participación.

6.8 Procedimiento de Análisis de Datos

Para el análisis de los datos obtenidos a través de la estrategia de grupos focales, se procedió a desarrollar el análisis de contenido, para lo cual se siguieron las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista, (2007) para el análisis y codificación de datos cualitativos, específicamente en la elección de unidades de análisis, concretamente *seleccionando los segmentos que proporcionan un significado de los datos de acuerdo con el planteamiento del problema* tomando en cuenta *unidades constantes* específicas como *intervenciones de los participantes* segmentadas como *cambios de tema* (cada vez que aparecía un nuevo tema) como unidades de análisis de los datos (p.636).

Una vez establecidas las unidades de análisis, se procedió a subrayar los tópicos de los cuales hablaron los participantes en cada uno de los grupos. Seguidamente se identificó cada tópico como una dimensión, o una unidad temática, y seguidamente se procedió a incluir las categorías y sub categorías codificadas en los *verbatim* de cada participante. Este procedimiento se realizó para cada grupo focal, se reagruparon las dimensiones, y se elaboró una matriz de doble entrada para observar las categorías y sub categorías de los dos grupos focales, para agrupar elementos comunes y no comunes observados. Esto permitió desarrollar dos tipos de análisis, uno intragrupo y otro intergrupar que permitió establecer relaciones entre las categorías comunes y no comunes aportadas por los participantes.

6.9 Evaluación del Estudio

Esta investigación se enmarca dentro del campo de la psicología educativa y de la psicología del desarrollo humano, campos de la ciencia de la conducta humana que se encuentran en pleno auge y vigencia. Por otro lado el tema que aborda la investigación ha surgido de la experiencia de acompañamiento a docentes que intentan trabajar en equipo y ejecutar proyectos educativos, lo cual le otorga un componente fáctico al estudio, por lo que pretende ser un aporte desde la psicología educativa para el funcionamiento de los equipos de trabajo docente que en centros educativos tienen la intención de promover la educación de calidad necesaria para la Venezuela de hoy. Estos dos aspectos describen la pertinencia de la investigación.

Los mismos participantes de los grupos focales manifestaron el alto nivel de relevancia de una investigación de este tipo y su pertinencia para las demandas de la realidad educativa actual.

Por otro lado, un indicador de evaluación de la presente investigación se refiere a la recurrente revisión del material teórico pertinente al planteamiento del problema ha permitido categorizar y analizar los derroteros de la investigación, y enmarcarla dentro del campo de la psicología educativa.

El proceso mismo de la investigación ha estado acompañado por la experticia de representantes del departamento de psicología educativa de la Universidad Central de Venezuela con autoridad en el enfoque de análisis cualitativo, lo cual ha permitido aportar a la investigación la asesoría oportuna que favorece la solidez de los resultados.

VII Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de dos análisis del contenido de la discusión en cada grupo focal, uno intragrupal sobre las descripciones expresadas en cada grupo focal; y una aproximación descriptiva intergrupala, de cómo se presentan los aspectos compartidos por los dos grupos focales que participaron en esta investigación.

7.1 Análisis de los datos.

El contenido de la información verbal y no verbal obtenido ha sido destacado a través de códigos o etiquetas que contiene los datos más significativos para estructurar cada

dimensión mostrada en este análisis, cuya síntesis se presenta en un esquema y en un tabla que introduce las percepciones del grupo en cada dimensión. En el análisis se presenta, para cada grupo focal, cada dimensión y categorías, fundamentadas en el verbatim del o de los participantes que hacen referencia a las mismas y que a su vez pueden ser ubicadas en la transcripción del grupo focal correspondiente que se presenta como anexo a este documento atendiendo a la siguiente guía: primero entre paréntesis “()”, segundo ubicando el número de párrafo “p” donde se encuentra el verbatim, tercero ubicando el número de unidad de análisis “U” que contiene la idea expresada por el participante, y cuarto ubicando el número sujeto participante del grupo focal “S”. Estas etiquetas permiten identificar y comprender cómo cada sujeto describía su experiencia relacionada con el funcionamiento educativo a través de cada determinada categoría a la que se hace referencia en este análisis. De igual manera, este análisis de los datos se presenta a continuación primero destacando intragrupalmente las dimensiones y categorías centradas en el verbatim de los sujetos como respuesta a las preguntas estímulo del estudio, es decir que proporcionan significado de acuerdo con el planteamiento de los mismos estímulos; y en un segundo momento se presentan las dimensiones y categorías que intergrupalmente fueron analizadas desde otra lectura y como unidades de análisis de los datos a manera de intervenciones de los participantes segmentadas como cambios en el tema (*idem*).

7.2 Análisis Intragrupal

A continuación se presentan las dimensiones generales encontradas presentes en la descripción de cada sujeto participante de cada uno de los dos grupos focales, las cuales en el siguiente punto se presentarán acompañadas de sus respectivas categorías.

7.2.1 Dimensiones expresadas como respuesta directa a las preguntas.

7.2.1.1 Identificación con la Visión del colegio.

En esta dimensión los participantes definen la vinculación de los docentes con la filosofía, con la ideología y los valores del centro educativo, así como su importancia para la inducción y el funcionamiento.

7.2.1.2 Participación y colaboración.

En esta dimensión los participantes describen los aspectos relacionados con sentirse parte de y tomar parte en el funcionamiento organizado del colegio.

7.2.1.3 Liderazgo.

Esta dimensión describe las percepciones de los participantes sobre los estilos del liderazgo y sus consecuencias en el funcionamiento de los grupos y equipos en el centro educativo.

7.2.1.4 Aspectos personales del docente.

Esta temática describe cualidades, fortalezas, debilidades y limitaciones de los docentes que se interrelacionan grupalmente en un colegio.

7.2.1.5 Aspectos Grupales de los docentes.

Esta dimensión integra las percepciones de los participantes sobre los aspectos relacionados con la integración y las habilidades interpersonales del funcionamiento grupal.

7.2.1.6 Trabajo en Equipo.

Esta dimensión se refiere a aspectos relacionados con docentes que se organizan en equipos de trabajo.

7.2.2 Análisis intragrupal de las descripciones hechas por el primer grupo.

Entre las seis participantes de este grupo focal, tres de ellas desempeñaban un rol directivo en sus centros educativos, dos de ellas eran docentes de bachillerato y la otra de ellas era docente de primaria. Todas asistieron puntualmente en el espacio destinado para la realización de la actividad, en horas de la mañana; participaron en la sesión que inicialmente estaba pensada para noventa minutos, y que se extendió hasta aproximadamente los 120 minutos. Si bien, aunque en principio no se conocían entre ellas, se pudo observar que después de una sencilla ronda de presentación, lograron vincularse con facilidad, a medida que cada una iba interviniendo para reaccionar a las preguntas que se iban presentado proyectadas en la pantalla. Hubo una resonancia positiva entre ellas, aunque dos de ellas (S3 y S6) con sus intervenciones solían marcar la pauta y generar en las otras frecuentes coincidencias a sus intervenciones. A continuación analizamos cada una de las dimensiones y categorías señaladas por este grupo:

7.2.2.1 Dimensión 1: Identificación con la Visión del colegio

Esta dimensión del primer grupo focal agrupa cuatro categorías que describen la identificación de los docentes con la visión del centro educativo, las cuales se exponen a continuación, primero en la Tabla 1 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra.

Tabla 1. Dimensión 1. Grupo focal 1

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Identificación con la Visión del colegio	Importancia.	Colegios AVEC	(p1, U1, S1)
		Filosofía Motivadora	(p4, U2, S4)
	Sentido de pertenencia	Identidad	(p2, U1, S3) (p5, U1, S3)
		Participación	(p6, U1, S2)
		Transmisión	(p2, U2, S3)
	Tipo de Docentes	Nuevos: -Fácil de Integrar - Proceso de Inducción	(p13, U3, S2) (p7, U1, S3)
		Antiguos: -Difícil de Vincular -Influyen negativamente	(p13, U3,S2) (p14, U2, S5)
	Vinculación	Cambio de actitudes y comportamiento	(p3, U1, S1) (p6, U3, S2)

7.2.2.1.1 Categoría: Importancia.

El grupo subraya la importancia de la identificación de los docentes con el colegio como aspecto que define y caracteriza la acción... *Sí, yo considero que es fundamental la vinculación porque... nosotros primero... me basaría en el hecho de que somos colegios católicos, ya esto nos da una característica bien particular (p3, U1, S1)* reconocimiento reiterado por todos... *Es lo más importante (imagínate). Empezando que tiene que haber identidad... esté... y no solamente dejarle esto a los docentes que laboramos en una institución desde hace muchos años...(p1, U1, S5)... Bueno, para nosotros también tiene mucha importancia porque, como bien señalaba la profesora, el aspecto de la identidad es muy clave para nosotros, (p2, U1, S3),* importancia que estuvo siempre relacionada a los principios filosóficos del centro educativo desde su creación como elemento motivador de la labor educativa particular de cada colegio... *Yo quisiera presentarle a esta importancia*

como un nuevo enfoque. De verdad que importantísima esa relación de la vinculación del docente con la filosofía del centro educativo, yo estoy mirando ahorita, escuchando a las compañeras, realmente ¿en dónde está la motivación, la importancia que nosotros como centros educativos que dirigimos, está... una institución... o que dirigimos de alguna manera focalizamos en PEIC... le brindamos al docente para que él se sienta atraído motivado, enamorado, y se vincule y se involucre, (p4, U1-2, S4).

7.2.2.1.2 Categoría: Sentido de Pertenencia.

El grupo relacionó directamente el vincularse a la identidad y visión del colegio con actitudes de sentido de pertenencia... el aspecto de la identidad es muy clave para nosotros, y sobre todo por el sentido de pertenencia que puede adquirir el docente al entrar en la escuela, en la institución ¿no?,(p2, U1-2, S3) ... Yo creo que la clave está en ver cómo podríamos generarse mayor identidad o mayor sentido de pertenencia, porque hemos dicho que es muy importante, estimularlo en el que llega, lo clave está en generarlo en el que llega, porque a lo mejor el que tiene tiempo de alguna forma por la convivencia se va sintiendo parte, pero la clave es cómo hacemos para que el que llega se pueda sentir parte. (p5, U1-2, S6) describiendo así el significado del sentido de pertenencia.

Igualmente, los participantes dejaron ver en sus intervenciones la relación que perciben entre la identidad, el sentirse parte de y la participación, como ese tomar parte en, ese hacer que se relaciona con el desarrollo de los proyectos... Motivando la participación activa. Muchas veces, este, cuando hay una actividad, un congreso, siempre se considera, o yo no sé, entonces se tiende a pensar en el que tiene más horas, pensar en el que tiene más tiempo... si a uno cuando está ingresando se le presenta la oportunidad de participar representando un poco a la institución, ok, eso le dará como un sentido de “bueno, soy importante, me están tomando en cuenta, y significa que soy importante para la organización y esa organización también es importante para mí”. Y de alguna manera en eso se detecta el éxito: si una institución tiene todo su personal vinculado a una misma filosofía es una institución exitosa. Porque ¿a la final quién va a llevar ese proyecto? El docente en el aula. De la puerta para adentro puede él establecer sus lineamientos y esos lineamientos no siempre tienen que estar en consonancia con los de afuera, si él se siente identificado, si él participa en actividades, automáticamente va el éxito, tanto de arriba

para debajo de la institución hacia el docente, como del docente hacia la institución; siempre va estar con la institución como referente. (p6,U1-5, S2).

Del mismo modo relacionaron el proceso de identificación con la posibilidad de transmisión y multiplicación de esa visión y misión del colegio en los alumnos y en el resto de la comunidad educativa... *porque, en la medida en que él se identifica con la filosofía de esa manera también él la puede transmitir a nuestros muchachos. Es un poco también lo que nosotros queremos, o sea, no solamente que la filosofía sea asumida por el docente que ingresa a la institución sino que también él sea transmisor de esa filosofía a los alumnos, a los padres y representantes con los que él se relaciona y el resto del personal que, que ingresa nuevo. En general, los docentes dicen “bueno yo cuando entré aquí muchas cosas me parecían muy extrañas, pero en la medida en que yo me fui incorporando, fui relacionándome con mis compañeros, yo fui captando cuál era la filosofía del colegio y cuando nos dieron algunos talleres ya yo sabía por qué algunas actitudes, comportamientos o exigencias que tienen que ver con la filosofía dentro del colegio”.* (p2, U2-3, S3), lo cual describe el proceso de identificación de cada docente con un mejor conocimiento del grupo y el sentar las bases para la acción y el funcionamiento.

7.2.2.1.3 Categoría: Vinculación.

Las percepciones del grupo se orientaron también en establecer relación entre la identificación con la visión del centro educativo y entre la posibilidad de cambiar actitudes y comportamientos... *Cuando yo no estoy identificado con esto mi actitud, mi comportamiento, y mi forma de ver las cosas es completamente diferente al que sí está viviendo, digamos ese ideario, por decirlo de alguna manera. Entonces entramos como en contradicción. Y eso lo observamos nosotros en nuestros centros educativos. Vemos a una persona que puede ser excelente maestro, excelente maestra, excelente docente, pero, su actitud no concuerda con lo que quiero, lo que se aspira de él, porque lo decía muy bien ella, no es solamente la parte académica, porque si fuera por parte académica sería excelente, pero cuando comenzamos a vivir el sentido de pertenencia entonces, incluso a veces sin querer, catalogamos a otro de que “bueno y ¿a él qué le pasa? ¿por qué actúa así?” o sea es como que no encaja dentro de los patrones que nosotros tenemos dentro de*

la institución y su actuar muchas veces va ir en contra de la misma institución. (p3, U2-3, S1).

7.2.2.1.4 Categoría: Tipo de Docentes.

Es este aspecto, el grupo insistió en caracterizar de manera distinta la manera cómo los docentes antiguos (o que tiene mucho tiempo en la institución) y cómo los docentes nuevos (o docentes que están ingresando a trabajar en la institución) viven su integración con la institución, en la mayoría de los casos. Por ejemplo expresaron que generalmente los docentes nuevos son dóciles a la integración... *Porque justamente el nuevo es muy fácil agarrarlo, es muy fácil atraparlo “mira nosotros aquí estamos haciendo ésto”, él está llegando, no está llegando con expectativas de mil cosas para hacer, uno le da el espacio y él se pone, (p13, U3, S2)* a diferencia del docente con más años en la institución, a quien lo definieron como más difícil de vincularlo a acciones concretas... *Y con lo que ustedes decían al principio, cuando es el personal más bien el que tiene más tiempo en el plantel es como el más difícil de hacer que cambie... creo que a veces es más difícil con algún personal que tiene más tiempo justamente “porque estoy cansado”, “porque ya lo he visto mil veces y ésto no funciona”, “porque siempre se cae”, entonces es más difícil a veces atacar ese pesimismo o esa... no sé cómo llamarlo... que más bien al personal que está llegando. (p13, U2, S2).*

De igual manera los participantes especificaron sobre la importancia del proceso de inducción de los docentes nuevos, y las características que debería tener ese proceso para vincularlo al personal y al trabajo que se sigue en el colegio... *Bueno para nosotros también ha sido importante... no en todos los colegios se hace... pero al menos para nosotros se ha hecho la tarea con resultados bien favorables, en tener un proceso de inducción, en donde al docente se le pueda presentar un poco el darle cuál es la filosofía de la institución, la visión y misión que tiene la institución, el proyecto, y eso ha hecho que el docente de cierta manera cree un clima de cercanía ¿no? de reconocimiento y logre como que empezar a interactuar con otros, pero ya desde un conocimiento previo de lo que se le quiere pedir. (p7, U1-2, S3).* Especificando por otra parte, cómo en muchos casos el docente con mayor tiempo en la institución suele ser una influencia negativa para el personal que está integrando al colegio, sobre todo en relación al trabajo... *sí nos pasa a nosotros mucho, que llegan muchachos jóvenes muy dispuestos, hasta que... por decirlo de*

alguna manera... caen en las garras de profesores que ya tienen mucho tiempo en la institución y, este, básicamente lo echan a perder: “no mira...no participes en eso, porque por favor”. ¿Sabes? (p14, U2, S5) aunque resaltaron que, a pesar de la frecuencia no este fenómeno no ocurría en todo el personal antiguo... Como también hay personas que tienen mucho tiempo en la institución y lo dan todo por la institución porque lo demuestran, o sea, en el día a día. (p14, U3, S5).

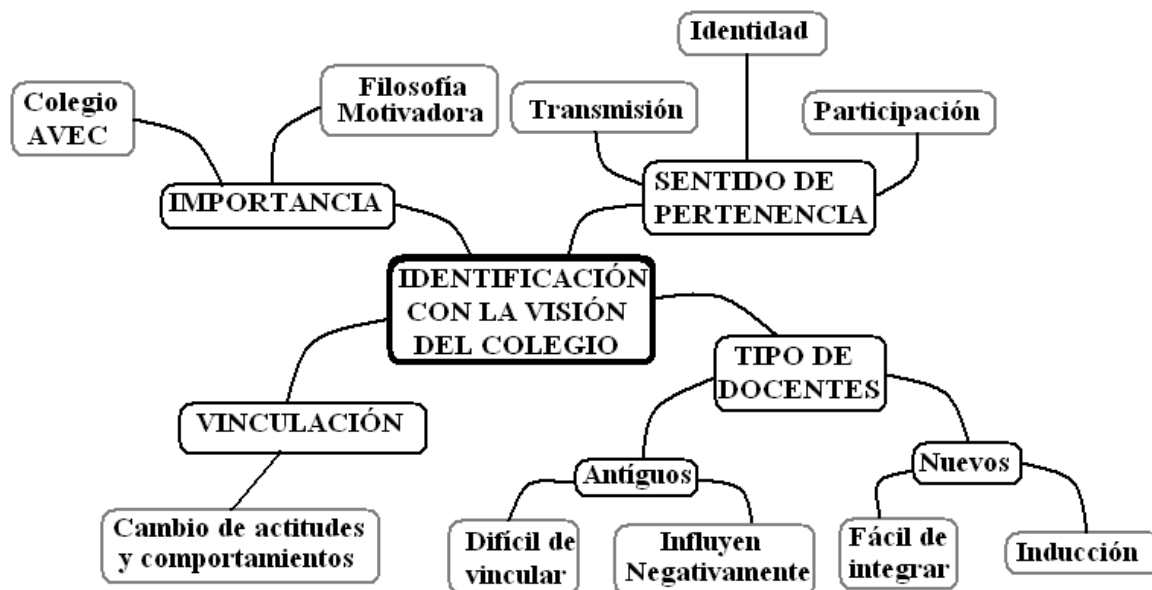


Figura 1. Dimensión 1. Categorías encontradas para el grupo 1

En definitiva, con relación a esta primera dimensión del grupo focal número uno, los participantes describieron que el proceso de identificación del docente con la Visión del Colegio era un factor muy importante para su funcionamiento como docentes pertenecientes a los colegios AVEC en tanto que constituye una marco filosófico y teórico alentador para el funcionamiento educativo; igualmente fue señalado por ellos como fundamento del sentido de pertenencia del docente, que posibilita la participación a partir de la identidad que el docente descubre con la labor educativa del centro educativo.

7.2.2.2 Dimensión 2: Participación y Colaboración.

Esta dimensión describe las percepciones de los participantes en torno a la noción de participación y colaboración de docentes en el funcionamiento del colegio, y cuyas categorías y subcategorías se encuentran esquematizadas y analizadas a continuación, primero en la Tabla 2 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 1.

Tabla 2. Dimensión 2. Grupo focal 1

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)	
Participación y colaboración	Dos Momentos	Diseño del Plan -Acuerdo diagnóstico	(p8, U3, S6)	
		-Acuerdo soluciones	(p9, U1, S5)	
		Puesta en Práctica -Actitud Escape	(p8, U1, S6)	
			-Excusa personalista	(p9, U2, S5)
			-No hay cultura	(p13, U1, S2)
	Papel de los directivos	Identificación con la labor	(p10, U2, S6)	
			(p10, U7, S6)	
	Abrir espacios	(p10, U1, S6)		
		(p9, U4, S5)		
		(p11, U1, S1)		
	Supone Identidad	/	(p11, U1, S1)	
	Niveles de Responsabilidad	/	(p12, U1, S3)	

7.2.2.2.1 Categoría: Dos Momentos.

Los participantes expresaron que la participación en los colegios frecuentemente ocurría en dos momentos, en los cuales los docentes solían responder de manera diferente, uno de estos momentos era en el momento de diseñar acciones, y el segundo momento se refería a la puesta en práctica o ejecución de las mismas. En el momento del diseño la mayoría parecía interesarse en hacer el diagnóstico de las problemáticas... *Cuando trabajamos el PEIC, lo primero que hacemos es priorizar una problemática, ponernos de acuerdo en una problemática, para decir vamos a atacar entre todos esa problemática, entro todos plantean una solución, pero luego no se vinculan con esa solución que han planteado entre todos.* (p8, U3, S6) este momento suponía otro descrito por los

participantes como un momento de planear y acordar soluciones... *Yo pienso un poco que es que en el momento todo el mundo se aboca a dar posibles soluciones, en el momento (p9, U1, S5) pero que luego este momento no tiene eco en la puesta en práctica, pues la excusa siempre era muy personalista... pero cuando se va a la realidad, mira cada quien es muy personalista: "yo tengo mi propio trabajo", "mira mis horas son éstas", "a mí no me pagan por hacer esto", este "si me pagaran unas horas administrativas, tal vez quien sabe, como no, yo podría participar", o sea que ese tipo de cosas ¿no? este "ahorita estoy full", "mira aquellos niños a mí me absorben demasiado", (p9, U2-3, S5) en muchos casos, y en otros casos tenían respuestas que reflejaban un intento de escapar a la puesta en práctica... ¿Realmente? Hay gente que te dice que eso es un fastidio. Hay gente que te dice que eso es más trabajo. Hay gente que te dice que para qué va a servir eso. Y hay quienes están convencidos de que hace falta buscar una solución pero no saben cómo... entre todos plantean una solución, pero luego no se vinculan con esa solución que han planteado entre todos. (p8, U1-3, S6) reconociendo en este sentido la dificultad para pasar del planear al hacer, cuya situación fue explicada como una falta de cultura, de costumbre para funcionar desde planes establecidos... Algo muy puntual ¿no?, con respecto a lo que decía S6, yo siento que es que en general, a veces, no hay una cultura, o sea, no tenemos cultura de trabajar bajo planificación. Podemos hacer el acto de planificar, pero que nuestro día a día sea en función a una planificación porque yo trabajo según lo que me he propuesto para el mes, para el año escolar, simplemente no estamos acostumbrados, ciertamente cuando no forma parte de nuestra rutina es aún más difícil.(p13, U1, S2)... O sea yo pienso que tampoco está la cultura de saber hacer ese tipo de trabajo. O son muy pocas las escuelas que realmente han trabajado toda la vida en función de revisar y de ir modificando, ir evaluando e ir mejorando, entonces yo caigo en una rutina, en esas escuelas donde las cosas se hacen por rutina, cuando tú tratas de romper ese esquema se hace muy difícil. (p10, U5-6, S6) lo cual fue explicado también desde la necesidad de establecer niveles de participación según los roles... Yo también pienso que esas soluciones... Hay niveles de participación para esas soluciones, porque yo pienso que una maestra de aula, como tú bien lo expresabas, con una cantidad de niños que tiene que atender quizás su tiempo sea un poco más limitado que a lo mejor otro personal que es administrativo, o personal directivo. Entonces yo creo que establecer los niveles de*

participación es bueno porque así no se crea en la gente la impresión o sentido de culpa “¡Cónchale! Nos propusieron realizar ésta solución para éste problema y no pudimos colaborar” O sea, pero, hasta qué punto todas tenemos la posibilidad de colaborar en el mismo contexto, entonces yo creo que establecer los niveles de participación es importante. (p12, U1-2, S6).

7.2.2.2 Categoría: Papel de los Directivos.

En este aspecto los participantes exploraron las razones de la dificultad para la puesta en práctica y la identificaron en la manera cómo el directivo distribuye las tareas en el tiempo... Y también estoy de acuerdo, en que, es cierto está bien que tú generas el espacio como directivo, pero no todos los directivos son así, te recargan y no te den el espacio para hacer. Porque si tú me dices a mí, yo me voy a ubicar yo, maestra de aula con 38 muchachos, tú me dices a mí “tienes que hacer tal cosa” y me tienes que dar el espacio, porque mi prioridad es que yo tengo 38 criaturitas allí con las que yo soy responsable, y que pase lo que pase esa es mi responsabilidad. Entonces también hay que verlo ¿no? El directivo debe generar espacio (p11, U2, S1)... entonces tu les dices “mira vamos a sentarnos porque vamos a realizar un listado de tareas que podríamos realizar”, “oye mira en otro momento porque no tengo el tiempo” entonces, no, nunca se busca el momento ¿sabes? Se podría encontrar si la persona, si las personas tienen la disposición se consolida, pero... (p9, U4, S5)... Ahora, uno nunca sabe por qué a veces, sí logramos el tiempo y el espacio, pero todo queda en el papel, o sea el colegio en eso se cae, parece que nos falta el impulso para terminar de concluir lo que nos hemos planteado, entonces todo el proceso que ha llevado la planificación se cae. Se cae porque yo siento que la cabeza es clave en este trabajo (p10, U1, S6) y también en la manera cómo los directivos se vinculan con la tarea planeada... Se cae porque yo siento que la cabeza es clave en este trabajo, si la cabeza que es la dirección y el equipo que está a su lado no está consciente de que esto es, no un requisito administrativo, sino la solución de una cantidad de cosas que le van a permitir mejorar su proceso educativo, se cae. Y yo lo veo constantemente. O sea se cae y, y me molesta, porque yo digo “bueno para qué planificamos si se cae”. Si llegamos a la fase siguiente del plan, a fuerza de, bueno de ir abriendo espacios, pero después, a cada quien le toca hacer algo, están distribuidos los logros y las funciones en función del

tiempo, pero se cae. ¿Y por qué? La cabeza yo siento que tiene que ir como que atrás de un perro. “A ver: Que tal grupo qué tiene que hacer, por dónde va, que ¡vamos!” Y entonces eso queda allí. (p10, U2-3, S6)... Entonces también hay que estar abiertos desde, desde el más pequeño hasta dirección a escuchar cuáles son los problemas para buscarles solución. (p11, U3, S1) y en este sentido también resaltaron que participar supone estar identificados con el colegio... Estoy de acuerdo con ella, y lo que yo iba a plantear era que yo me devolvería a mi planteamiento inicial, cuanto se hablaba de la vinculación docente. Yo decía: “no importa la cantidad de tiempo que tú tengas, si tú no estás vinculado, es que así hagas lo que hagas”. (p11, U1, S1)

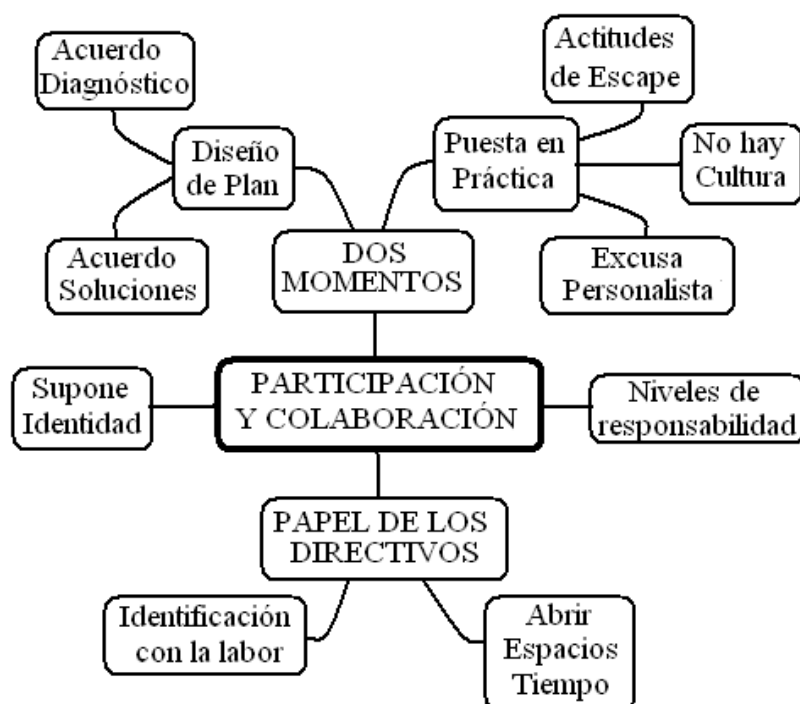


Figura 2. Dimensión 2. Categorías encontradas para el grupo 1

En definitiva, con relación a esta segunda dimensión del grupo focal número uno, los participantes describieron que el proceso de participación y colaboración de los docentes en un centro educativo debía ocurrir primero desde el mismo diseño del plan o proyecto a ejecutar, partiendo de una diagnóstico de la realidad y de unos acuerdos para transformar esa realidad, y segundo debía traducirse en una puesta en práctica de lo planeado, aunque con frecuencia muchos docentes tienden a intentar escapar de la puesta en

práctica, y para lo cual tienen excusas personalistas en muchos casos, y también por falta de cultura de participación.

7.2.2.3 Dimensión 3: Ejercicio del Liderazgo.

Esta dimensión describe las percepciones de los participantes en torno a la noción de liderazgo de docentes en el funcionamiento del colegio, y cuyas categorías y subcategorías se encuentran esquematizadas y analizadas a continuación, primero en la Tabla 3 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 1.

Tabla 3. Dimensión 3. Grupo focal 1

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Ejercicio del liderazgo.	Características del líder	Positivo: -Carismático	(p19, U3, S2)
		-Efectivo	(p19, U1, S2)
		-Animador	(p19, U4, S2)
	Actitud frente al líder	Negativo: -Intransigente	(p20, U1, S5)
		-Deficiente	(p38, U1, S2)
		-No Integrado	(p10, U7, S6)
Actitud frente al líder	Responsable del trabajo	(p14, U4, S5)	
	Necesario	(p56, U4, S1)	
	Frustración en el grupo	(p21, U3, S3) (p22, U1, S1)	

7.2.2.3.1 Categoría: Características del Líder.

Los participantes comenzaron caracterizando la importancia del tipo de liderazgo que se ejercía en los colegios. Así identificaron aspectos positivos y negativos del estilo del líder, por ejemplo identificaron como positivo que el líder fuera carismático... *Todo es una cuestión del carisma, yo creo que no todo el mundo puede ser líder, y para ser líder en un plantel debe ser una persona realmente carismática y comprometida, que sea capaz de ser escuchado por sus subalternos, (p19, U3, S2) también que el líder fuera capaz de motivar a la gente... y capaz de generar cambios. Yo creo que todos los docentes somos capaces, de repente, de mover, de animar a que tus compañeros, tus iguales, se motiven al trabajo.*

Partiría de ahí, de un liderazgo que motive al trabajo. (p19, U4, S2)... Yo agregaría, un elemento que me parece bien interesante, no sólo el ser escuchado, sino saber escuchar. Eso es importantísimo. (p20, U1, S) , de igual manera que sus acciones sean efectivas... Un liderazgo efectivo, diría yo. Efectivo porque, por ejemplo, como se mencionaba anteriormente se planifica para hacer, pero hay algo que no permite que se concrete, algo debería estar pasando con ese liderazgo que las personas independientemente de que esté o no, no se motivan a lograr eso que está plasmado en el papel... ¿Sabes? La capacidad de escucha del líder y de la persona que toma las decisiones... (p19, U1, S2).

De igual forma, los participantes caracterizaron el estilo negativo de ejercer el liderazgo como intransigente, es decir cuando no es capaz de ceder... *Eso es importantísimo. Porque a veces hay personas que tienen excelentes ideas, pero si yo soy el líder y si a mí no me parece entonces eso no va. ¿Sabes?... Y de saber ceder. Saber cuándo tienes, a veces, que decir “mira tú tienes razón cuando yo no la tengo”. (p20, U1-3, S5) y también resaltaron otro aspecto negativo, la deficiencia o poca capacidad de logro... Creo que lo caracterizamos antes, es muy importante, estamos claros que si la cabeza ejerce un mal liderazgo, no positivo, no se logran las cosas y el colegio funciona mal. Creo que todas estamos de acuerdo en eso. (p38, U1, S2) y otro aspecto negativo identificado por los participantes fue la no integración de los líderes... Entonces piensan que es responsabilidad tuya, y tú eres la que está llegando al trabajo. Pero los demás, a veces sólo están montados en el cargo, pero no se involucran, o sea falta algo de ese compromiso personal con el centro, con la misma filosofía, con lo que tú eres, con el sentido de pertenencia. (p10, U7, S6).*

7.2.2.3.2 Categoría: Actitud frente al líder.

En este sentido, tales actitudes de quienes tomen decisiones pueden provocar ciertas reacciones en la gente, como por ejemplo cuando el estilo del líder genera compromiso o cuando genera apatía y frustración... *Y lo que tú señalabas es muy importante, porque en donde hay un director o una directora (en este caso), que fomenta la estructura, la participación, la escucha, que sabe ceder, en esa institución funciona el equipo de animación. En donde no hay, aunque exista la estructura organizativa, no cumple con su función, porque más bien es sustento bueno pues para que “bueno para que*

participar”, “bueno de repente aquí nos reunimos, tomamos decisiones” y cuando se va a la práctica la directora dijo todo lo contrario. Entonces lo que se crea es una especie, un sentido de frustración, de molestia ante una estructura que es bien positiva, pero que por no tener un buen liderazgo no cumple con sus funciones. (p21, U2-3, S3)... Claro eso lo que conlleva, lo que va a generar es desmotivación. Porque para qué voy a aportar si al final la decisión ya está tomada. (p22, U1, S1) esto cuando el líder no respeta las decisiones acordadas.

Igualmente resaltaron que en ocasiones se confunde el rol del líder, el cargo, con atribuirle todo el peso de las responsabilidades... *También hay la mala interpretación de que las personas que somos o tenemos cargos directivos, parte administrativa, que tenemos todo el tiempo disponible del mundo y somos nosotros los únicos que tenemos que hacer. Y no es así, porque a veces dejamos a un lado nuestro trabajo, lo que realmente debemos hacer por cumplir con otras obligaciones. (p14, U4, S5), de cualquier forma finalmente concluyeron expresando la necesidad del liderazgo para que se desarrolle el trabajo en un colegio... Es necesario un liderazgo, un liderazgo en el que más allá de llevar la batuta, dirigirlos “venga por aquí” o “vaya para allá”, es hacerle sentir a la gente que es responsable, y que si esa actividad no se hace todo el proyecto se cae, por más pequeño que sea. A lo mejor nada más es hacer una tabla, pero que si esa tabla no está lista tú eres el responsable de que todo el colegio no la tenga. (p19, U2, S1)... Si yo como persona no tengo empeño en avanzar, no se los voy a transmitir, primero no se los voy a transmitir a los muchachos, que es fundamental, y segundo entonces voy a caer en lo que yo planteaba hace rato, en la rutina de todos los días... Nosotros los docentes tenemos que ser líderes por excelencia, indiferentemente del cargo que tengamos... Entonces es eso, es ir también trabajando con ellos, pero también... si yo me estanco mira la institución está estancada conmigo, y lamentablemente como vemos en muchos colegas, se estancan y entonces recargan a otros. (p56, U2-5, S3).*



Figura 3. Dimensión 3. Categorías encontradas para el grupo 1

En definitiva, con relación a esta tercera dimensión del grupo focal número uno, los participantes describieron que el ejercicio del liderazgo en un centro educativo solía depender de las características del líder, las cuales lo hacían un líder negativo cuando tenía posturas de intransigencia, lo cual traía consigo consecuencias igualmente negativas como la deficiencia en su labor así como la no integración de los que hacen parte de ese centro, quienes a su vez pueden funcionar siendo responsables de su trabajo frente a él cuando ejerce su liderazgo positivamente, y por el contrario pueden sentirse frustrados cuando el liderazgo es ejercido negativamente.

7.2.2.4 Dimensión 4: Aspectos personales del docente.

En esta dimensión los participantes del grupo focal procedieron a caracterizar aspectos personales de los docentes que estaban relacionados con el trabajo y el funcionamiento del centro educativo según cuatros aspectos, su manera de relacionarse con la comunidad, así como según algunas debilidades, fortalezas y limitaciones identificadas en los docentes, tales categorías y subcategorías se encuentran esquematizadas y analizadas a continuación, primero en la Tabla 4 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 1.

Tabla 4. Dimensión 4. Grupo focal 1

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Aspectos personales del docente	Relación con la comunidad	Deber del Docente	(p42, U1-2, S3) (p40, U1, S6)
		Reconocimiento comunitario	(p44, U1, S6) (p40, U2, S6) (p42, U1-2, S3)
		Percepción de la comunidad	(p43, U1-3, S1)
	Fortalezas	Sensibilidad	(p61, U1, S6)
		Optimismo	(p41, U1, S5)
		Trabajo	(p50, U1, s6)
		Motivación	(p64, U1, S6) (p63, U2, S3)
		Eficiencia	(p46, U2-3, S6)
	Debilidades	Intolerancia	(p26, U2-3, S6)
		Apatía	(p45, U3, S2)
		Resistencia al cambio	(p51, U1, S2) (p52, U1, S3) (p56, U6, S1)
	Limitaciones	Factor Económico	(p1, U2, S5)

7.2.2.4.1 Categoría: Relación con la Comunidad.

Este aspecto los participantes comenzaron identificándolo como un deber del docente, en tanto que parte de sus obligaciones... *Cuando hablamos de la comunidad, el docente debe ser comprometido además de con la comunidad educativa, también con la comunidad en general, el contexto local. (p40, U1, S6)... También tiene que conocer esa realidad. Conocerla para poder... Conocerla y valorarla, (p42, U1, S3) y esta actitud del docente fue relacionada por ellos con una actitud consecuente de reconocimiento comunitario... Y en ese sentido tiene que tener credibilidad, el respeto de la comunidad y la credibilidad, que realmente la comunidad lo valore y lo identifiquen como un docente que es capaz de... (p40, U2, s6)... Ellos consideran que tenemos identidad cuando trabajamos con sus hijos. Eso te da credibilidad. O sea, el día que un papá te dice “ lo que digas tú tienes razón”, ya va pero ¿y si yo me equivoco?, soy un ser humano y puedo*

equivocarme, “tú me puedes ayudar a hablar con mi hijo, porque es que no puedo hablar” ese día tienes tú credibilidad con ellos y tienes credibilidad con la comunidad que te está rodeando. (p44, U1-2, S6) pero siempre dejando claro que era la comunidad quien otorgaba ese reconocimiento, esa autoridad, gracias a la percepción que la gente de la comunidad tuviera de cada docente... Yo creo que lo que decía ella, la... Uno puede hacer muchas cosas para identificarse con la comunidad, y puedes tener la disposición, pero en definitiva es la comunidad la que decide... ¿en qué sentido? En que son ellos los que valoran también el trabajo y los que te dan la autoridad, y te reconocen como docente. En definitiva. Hace mucho tiempo un profesor nos decía que para que alguien te reconozca y te valore en esta área tienen que reconocerte como autoridad, es decir, que considera a la persona que es capaz de... y va a aceptar lo que tú le vas a decir. Y a veces uno como que no se da cuenta de la confianza que te tiene la comunidad... y de repente uno pasa y tú los ves, y los ves todos los días, pero no te das cuenta de cómo ellos te están evaluando, de cómo te están ubicando... Dios mío, cómo ellos lo ubican a uno tan perfectamente, quién es uno y para qué está uno. Entonces es la comunidad la que va a marcar esas características. Entonces, yo también diría, que en algún momento también tenemos que ver no sólo que nosotros somos referencia, sino también yo tengo que estar vinculada a la gente, y que digan cuales serían las características, que nos ubiquen también a nosotros si realmente tenemos o no identidad con ellos. (p43, U1-4, S1).

7.2.2.4.2 Categoría: Fortalezas.

Algunos de los aspectos de los docentes descritos por los participantes como positivos y relacionados con buenos resultados de su trabajo son por ejemplo la Sensibilidad, como la capacidad de percibir las necesidades de la realidad... *¿Sensibilidad social? Debería ser como darse cuenta de lo que pasa, en la situación en que están viviendo en el colegio. (p57, U1, S4)... Es adaptarse al contexto. (p58, U1, S2)... Sí, es, me adapto al contexto pero porque he sido capaz de ver, de mirar, de estar pendiente. El docente debe...debe adaptarse al contexto para decir que tiene sensibilidad en la comunidad. (p59, U1, S4) y que le permite hacer mejor, desarrollar mejor la labor... Para mí es muy importante, porque yo creo que un docente no puede encerrarse en su, en su salón, o en su colegio, porque el colegio debe tener una proyección social. Y la proyección*

social se la da el personal que trabaja ahí, o sea no se da porque el colegio está bonito pintado, y es muy bonito, eh, dentro de la comunidad porque, es parte estática. No. Sino que es una proyección social que tiene un quehacer concreto en la comunidad. Entonces por lo tanto esa sensibilidad es prioritaria para que él pueda saber cuál es su aporte a la comunidad. Y el PEIC no es sólo un proyecto para el colegio, sino que es un proyecto que tiene una dimensión social. (p60, U1-3, S3)... De hecho te da como que... te permite ver esa realidad que decía antes la... SM... Donde...En función del análisis que haces de la realidad es que vas a poder establecer cuál es la prioridad y la problemática... la escuela no puede permanecer cerrada porque simple y llanamente pues ella no responde a la realidad, cuando ella no responde yo voy por un lado y la comunidad va por el otro. (p61, U1-3, S6).

Otra fortaleza identificada estuvo relacionada con una actitud de optimismo en su trabajo, actitud positiva... *conocer esa realidad. Conocerla para poder... Conocerla y valorarla, porque a veces... a veces nos quedamos con un conocimiento más bien negativo...Un conocimiento más bien positivo y esperanzador de que la comunidad puede transformarse. (p42, U1-2, S3)... También tiene que ser optimista y transmitir ese optimismo ¿no? (p41, U1, S5).* Otra virtud del docente es la laboriosidad, denominada por los participantes como el trabajo... *porque si cada docente tiene ese espíritu de trabajo e innovación, va a estar abierto al cambio y por ende, pues, todo lo que le vamos a presentar en función a ese trabajo de equipo, va a estar abierto a, entonces el trabajo quedó listo. El otro 50 es tiempo y un poco de estructura. Y el otro 50, que es que lo impulse, que lo haga, ya está listo. Entonces para mí es clave. O sea: si no hay espíritu de trabajo e innovación así como no había ánimos de... espíritu de superación... no tienes nada. O sea puedes tratar de hacer, hacer, hacer, pero se va a quedar allí. (p50, U1-3, S6);* de igual manera se refirieron a otras fortalezas personales (como autoestima, madurez, empatía y capacidad de escucha) vinculadas con un tipo de trabajo que genere resultados esperados, es decir eficiencia y un trabajo eficiente... *O sea un docente que... tiene que trabajar en su autoestima, el ser y crecer como persona, y proyectarse, poder generar metas, radical. Un docente que está muy maltratado, que como profesional a sí mismo no se reconozca va a ser apático, no va a ser capaz de trabajar en equipo, y no va a valorar el trabajo del otro ni podrá reconocer de cuando el compañero lo está haciendo bien, esa es*

una señal de que ya llegó al punto su autoestima de que hay que trabajar. (p45, U1-3, S3)... Tendría futuro, el trabajo y la planificación que él adelanta. Cómo es una persona que está armónicamente desarrollada, que está en equilibrio, lo puede hacer, está al cien por ciento de su capacidad y puede dar todo lo que sea por su centro educativo. Armónicamente es un nivel de madurez, que es positivo, comunicativo, eficaz, se pone en el puesto del otro, sabe escuchar, y eso te da una cantidad de habilidades y competencias que influyen, y él tiene ya la cultura de lo que se llama proyecto de vida, y logro mis metas y me desarrollo, y como ha logrado desarrollo es capaz de participar de manera activa en el desarrollo de otros proyectos que mejoro más (p46, U1-5, S6).

Otra fortaleza identificada como importante era una actitud de motivación frente a su labor y al desarrollo del proyecto... *Ahí el docente es el motor, el motor que va a impulsar lo que hemos planteado en el proyecto. (p64, U1, S6)... Entonces ¿cómo uno puede ser un docente motivador? O mejor dicho uno es un docente motivador, que mueve o que promueve, en la medida que yo veo que hay carencias y yo estoy haciendo algo por eso. Que los chicos aprendieron a hacer cosas que pueden ayudar a los papás, que los están invitando a hacer cosas en el colegio, es decir uno hace porque siente que hay necesidad de repente de cubrir necesidades o aspectos, o hay cosas que hemos visto y en esa medida yo respondo, o sea creo que es clave la relación allí. (p65, U1-3, S2)... También este docente motivador puede asegurar un mayor número de participación, es decir, no solamente quizás de sus alumnos o de la comunidad, de la comunidad educativa, porque a lo mejor hasta promueve la participación del entorno en función de ese proyecto. Entonces, para mí es clave que el docente sea motivador, porque también le da credibilidad a los proyectos que se van ejecutando a nivel de proyecto educativo. (p63, U1-2, S3).*

7.2.2.4.3 Categoría: Debilidades.

Así como identificaron aspectos positivos, los participantes expresaron aspectos negativos que estaban relacionados con el mal funcionamiento del colegio, de trabajar con los otros. Uno de estos aspectos caracterizados fue la apatía, es decir la poca capacidad de trabajar en equipo... *Un docente... va a ser apático, no va a ser capaz de trabajar en equipo, y no va a valorar el trabajo del otro ni podrá reconocer de cuando el compañero lo está haciendo bien, (p45, U3, S2), de la misma forma una actitud de no aceptación, de*

intolerancia debilitaba el trabajo con los otros... *si no hay aceptación, no hay capacidad de comunicación efectiva, no hay organización, no hay estructura, no hay capacidad de liderazgo positivo, bueno evidentemente no hay ninguna actitud de interdependencia, no está la confianza en el otro, (p26, U2-3, S6),* y finalmente otro aspecto negativo fue identificado como la tendencia a resistirse al cambio común en los docentes, que no les permitía lograr lo planeado en el proyecto educativo... *Yo también creo que si hay a quienes más les cuesta cambiar es el grupo de docentes. Yo lo digo porque cuando se les plantea una nueva metodología “vamos a elaborar el PEIC”, “¡Ay otra vez!”, “yo creo que ya estamos bien con lo que estamos haciendo”, “es que la planificación ya está organizada”, “y después si nos metemos en otros problemas... y el tiempo”, o sea sacan una lista de limitaciones que a veces, yo creo que ni existen... Entonces tú te quedas así como que, motivarlos es muy difícil... A la hora de plantear cambios, y mucho más que salgan de ellos, o sea, el que ellos generen “que vamos a hacer otra cosa diferente” es difícil. Si tú los dejas y no le haces ninguna propuesta ellos casi como que son felices. Porque tú te montas en tu tren del principio de año y termina en julio y ya, no hubo problema. Pero si tú les dices “miren vamos a ver este nuevo paradigma”, “No, pero ¿cómo? el Ministerio, la zona”, o sea te ponen tantos peros que casi que si tú no estás como muy ganada a hacer la propuesta, no, se te cae. Porque son tantos los límites. Entonces yo considero que la parte de, a lo mejor de espíritu de trabajo, todos somos trabajadores ¿no?, pero eso de innovar, de crear, de proponer es difícil. (p52, U1-4, S3)... Muchas veces dicen “pero si eso lo he venido haciendo durante trece años y ha funcionado”, pero no ven que por ejemplo los niños van cambiando, que tienen otras necesidades, que tienen otros intereses... (p53, U1, S5)... Yo creo que hace falta innovar, es muy difícil para el docente innovar. Hasta en la planificación diaria: hace una estrategia y la misma estrategia durante varios años, lo que hace es pasar la hoja. Es indispensable la capacidad de cambio. (p51, U1, S2).*

7.2.2.4.4 Categoría: Limitaciones.

Otro aspecto importante mencionado por los participantes estuvo relacionado con aquellas condiciones del entorno capaces de restringir el éxito en el trabajo de los docentes, como por ejemplo algunos factores económicos que no permiten que el docente haga un

buen trabajo... *docentes que vienen entrando a una institución no se sienten con esa empatía o con esa identidad como debería ser y pienso yo que más bien están por cubrir unas horas o recibir una remuneración, porque tiene problemas personales económicos, muchos cuando los vemos uno dice “¡Ay pero éste vive peleando y tiene que trabajar en varios sitios para que le dé el sueldo!” y entonces no educa calidad, aunque quiera, que si el Ministerio no le da la titularidad a que tiene derecho, etc. (p1, U2, S5).*



Figura 4. Dimensión 4. Categorías encontradas para el grupo 1.

En definitiva, con relación a esta cuarta dimensión del grupo focal número uno, los participantes describieron algunos aspectos personales de los docentes que en un centro educativo tratan de desarrollar sus proyectos, como su relación con la comunidad que se constituía como un deber del docente de ir cambiando su percepción de ese contexto comunitario, lo cual le generaba un reconocimiento del mismo docente por parte de los integrantes de esa comunidad. Otro factor personal que le permitía desarrollar mejor sus proyectos eran ciertas fortalezas como su sensibilidad, optimismo, su trabajo, su motivación para hacerlo y su consecuente eficiencia. Igualmente describieron algunas limitaciones y debilidades que influyen negativamente en la ejecución de los proyectos, como el factor económico relacionado con la baja remuneración y el alto costo de la vida por una parte, y como la intolerancia como fenómeno que se hace presente en el marco de las relaciones, o la apatía que se hace presente frente a las tareas proyectadas, o la resistencia al cambio que suelen tener frente las nuevas ideas y propuestas.

7.2.2.5 Dimensión 5: Aspectos grupales del docente.

En esta dimensión las percepciones de los participantes intentaron caracterizar el aspecto grupal de los docentes a través de una valoración positiva del mismo, del beneficio de los logros compartidos, de los aspectos que favorecían la integración grupal y a través de algunas habilidades interpersonales, y cuyas categorías y subcategorías se encuentran esquematizadas y analizadas a continuación, primero en la Tabla 5 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 1.

Tabla 5. Dimensión 5. Grupo focal 1

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Aspectos Grupales de los docentes.	Favorece la Integración	Aceptación del otro	(p18, U1, S1)
		Apertura al cambio	(p17, U1-2, S3)
		Disposición positiva	(p14, U1, S5)
		Compromiso	(p15, U1-2, S2)
		Valores personales	(p16, U1, S4)
	Habilidades Interpersonales	Evita estancamiento	(p33, U2, S2)
		Genera Sinergia	(p30, U1-2, S6)
		Evita individualismo	(p31, U2, S2)
	Logro compartido	/	(p47, U2, S2) (p48, U1, S1)
	Integración positiva	/	(p32, U1, S1)

7.2.2.5.1 Categoría: Lo grupal

En primer lugar valoraron la posibilidad de funcionar grupalmente como algo positivo para el funcionamiento del centro educativo... *En una escuela si hay algo positivo es precisamente el grupo... en muchas escuelas un grupo de terceros comparten un espacio en común, en este caso un trabajo, (p32, U1, S1).* Y otro aspecto valorado era la posibilidad de lograr grupalmente metas, es decir el logro compartido de sus objetivos... *Para ciertos grupos algo que los motiva es el lograr metas nuevas. (p33.U1, S2).* Y cómo el logro compartido tenía efectos positivos en cada integrante del grupo... *Bueno... y no tendrá un*

poquito de... en la medida que yo hago esfuerzos, y veo que mi esfuerzo ha logrado su objetivo, veo que eso tiene su aporte, que no solamente yo lo aprovecho y que otros lo aprovechan, o ver que alguien lo logró y que en algún momento de repente se dieron cuenta de ese logro, o sea digo, a veces los logros no solamente es haberlo culminado, sino cuando goza como de la aceptación y que otros efectivamente también lo noten y te lo hagan saber. Digo, o sea, para otras personas y también para uno. Si es para uno, uno se motiva, pero si otros lo logran y lo notan y se lo dicen y hay como una especie de... recompensa... el comentario de un compañero que le diga, o de que el centro se lo reconoce y uno ve que realmente lo que está haciendo está sirviendo. O que si yo no lo he hecho, pero lo hago, otros lo van a reconocer y no se va a quedar simplemente en el olvido. (p47, U1-3, S3)... Y también que en la medida en que yo me supere, que yo me supere y logre las metas, aspiro a que en el entorno donde yo estoy avance conmigo, o me respalde, en ese sentido, porque yo voy a avanzando, y yo necesito que los que están conmigo también vayan avanzando, porque lo hablábamos hace rato, nada hago con avanzar yo sola si el todo el mundo se está quedando atrás, ¿quién me acompaña, quién me va a respaldar? Entonces también necesito que el entorno avance conmigo, en ese espíritu de superación para lograr metas comunes, porque si no yo sola... (p48, U1-2, S1).

7.2.2.5.2 Categoría: Favorece la Integración.

En esta categoría comenzaron a identificar aspectos que contribuían a que los miembros de un grupo se integraran entre ellos y al trabajo. Uno de estos aspectos era la aceptación del otro, es decir una actitud de tolerancia... *Bueno yo lo que agregaría a eso es la apertura y la aceptación del otro también, porque somos seres humanos y es necesario que, aunque el otro de repente, no es que me caiga tan bien, pero también es mi compañero, y aceptarlo tal cual es. De repente puede que yo no esté de acuerdo, de repente su forma de ser, o en alguna opinión, pero estoy segurísima de que todos como seres humanos tenemos características extremadamente importantes que aportar, y entonces estar abiertos... a eso, pues, a aceptar al otro tal cual es. (p18, U1, S1).* Otro aspecto identificado en esta categoría era la apertura al cambio, es decir disposición a innovar... *Bueno, aparte de todo lo que han dicho, y que estoy de acuerdo, creo que también es importante la apertura al cambio. ¿No? un docente que está en constante búsqueda de la*

novedad, que es creativo y que por tanto es una persona proactiva, que no espera que le digan, que también es capaz de proponer algunos cambios, algunas novedades. (p17, U1-2, S3). También los participantes expresaron la importancia de disponerse positivamente a formar parte del colectivo... *Yo creo que el positivismo ¿no? y la buena disposición a... sí nos pasa a nosotros mucho, que llegan muchachos jóvenes muy dispuestos, hasta que... por decirlo de alguna manera... caen en las garras de profesores que... básicamente lo echan a perder: “no mira...no participes en eso, porque por favor”. (p14, U1-2, S5).* Otro factor mencionado tenía que ver con actitudes e compromiso con el grupo, con el colegio y con la tarea... *Yo creo que compromiso. Que de una u otra forma redundan en vocación. Si tú tienes vocación estás comprometido y estás dispuesto a colaborar, organizarse, a orientar y tienes que escuchar. El docente que no es capaz de hacer eso no puede trabajar ni con sus compañeros ni en el aula, independientemente de la edad que tenga. O sea te lo digo por mí, yo tengo poco tiempo comparado con muchas personas de más edad, pero si yo estoy consciente de que mi trabajo implica organizarme, sacar tiempo para hacer horas administrativas, escuchar al estudiante, orientarlo, además de dar clases, si yo hago todo eso estoy pensando en el colegio, si un docente no tiene eso no puede trabajar bajo compromiso en la institución. (p15, U1-3, S2).* Y finalmente como otro aspecto que contribuía a la integración y al funcionamiento grupal; es decir virtudes que le permiten integrarse... *Creo también que es importante que el docente reconozca de sí los valores, las habilidades, que... de las cuales él está dotado para ponerlas al servicio de los demás, y también que tomar en cuenta que el compromiso... sienta que... no es... exponerse a que lo mantengan siempre ocupado, sino que se disponga con todas sus dotes al lugar que tenga con generosidad, con voluntad, porque a él le va a permitir crecer más, le va a permitir aprender algo diferente, le va a permitir sentirse bien dentro de un público que luego lo va a reconocer como un docente, como una persona que está abierta para dar, que tenga una autoestima reconocida por él mismo. (p16, U1-4, S4).*

7.2.2.5.3 Categoría: Habilidades Interpersonales.

En esta categoría se agruparon aspectos percibidos por los participantes de la dinámica grupal entre docentes que les permiten establecer relaciones positivas y proactivas para lo que se proponen como colectivo. Uno de estos aspectos es la posibilidad de

cohesionar y sincronizar esfuerzos para un mismo fin... *Ahí va a existir sinergia. Sinergia hay en un grupo que tiene habilidades interpersonales. Sinergia es que todos los esfuerzos se van a sumar para lograr llegar a la meta que ese grupo se propone. Entonces no hablaremos de un grupo, sino de un equipo. (p30, U1-2, S6).* Otro aspecto era la capacidad para evitar el individualismo, la capacidad de interesarse más en el colectivo...*Si no hay habilidades interpersonales lo que predomina es el individualismo. Yo persona, o quizás las tres personas que forman mi grupo, estamos subdivididos y cada quien tiene su interés personal, la comunicación... me comunico con el que me interesa, si no me interesa... (p31, U2-3, S5).* Y finalmente establecieron qué un grupo en el que hay habilidades interpersonales se evita el estancamiento, buscan nuevos retos y nuevos logros... *Para ciertos grupos algo que los motiva es el lograr metas nuevas. Para otros donde no hay habilidades interpersonales es “ya cumplí, esto lo logré, hasta ahí llegué”. Eso no genera evolución en los demás. (p33, U1-2, S2).*



Figura 5. Dimensión 5. Categorías encontradas para el grupo 1.

En definitiva, con relación a esta cuarta dimensión del grupo focal número uno, los participantes describieron algunos aspectos grupales de los docentes que en un centro educativo tratan de desarrollar sus proyectos. Algunos de estos elementos descritos como

los valores personales dentro de los que destacaron al compromiso, la disposición positiva a las acciones, la apertura al cambio y la aceptación del otro, todos los cuales favorecen la integración, la cual si es positiva se fortalece cuando al ejecutar los planes y proyectos los miembros de un grupo son capaces de valorar los logros compartidos. Igualmente señalaron como el desarrollo de habilidades interpersonales positivas genera sinergia, evita el individualismo y el estancamiento.

7.2.2.6 Dimensión 6: Trabajo en Equipo.

En esta dimensión la percepción de los participantes intentó definir al equipo como un grupo orientado a la consecución de una meta común... *los esfuerzos se van a sumar para lograr llegar a la meta que ese grupo se propone. Entonces no hablaremos de un grupo, sino de un equipo. (p30, U3, S6)...* O sea que si se consiguen las metas estamos ya hablando de un equipo. *Porque estamos funcionando para. (p31, U1, S5)* y el cual suponía unos aspectos, y su funcionamiento dependía de otros que plantearemos en las categorías identificadas y expuestas a continuación, primero en la Tabla 6 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 1.

Tabla 6. Dimensión 6. Grupo focal 1

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Trabajo en Equipo.	Supone	Liderazgo	(p19, U1, S2)
		Meta común	(p22, U1, S1)
		Responder a compromisos	(p23, U1, S6)
		Integración	(p20, U3, S5)
	Depende del procesamiento grupal	Organización	(p25, U1-2, S4) (p24, U2, S4)
		Logro de Metas	(p34, U2, S1) (p36, U1, S1)
		Seguimiento	(p23, U2, S6)

7.2.2.6.1 Categoría: *Supone*.

En esta categoría se agruparon cuatro características de todo equipo de trabajo, según las percepciones de los participantes en el primer grupo focal. La primera de estas características era el liderazgo, es decir la existencia de alguna o algunas personas con capacidad de tomar decisiones orientadas a conseguir las metas... *Un liderazgo efectivo, diría yo. Efectivo porque, por ejemplo, como se mencionaba anteriormente se planifica para hacer, pero hay algo que no permite que se concrete, algo debería estar pasando con ese liderazgo que las personas independientemente de que esté o no, no se motivan a lograr eso que está plasmado en el papel. Un liderazgo en el que más allá de llevar la batuta, dirigirlos “venga por aquí” o “vaya para allá”, es hacerle sentir a la gente que es responsable, y que si esa actividad no se hace todo el proyecto se cae, por más pequeño que sea... Partiría de ahí, de un liderazgo que motive al trabajo. (p19, U1-4, S2).* La segunda de estas características identificadas como elemento necesario para el trabajo en equipo era la integración, es decir la capacidad de unificarse y combinarse para acordar y hacer... *Y que realmente haya integración en el equipo, porque es que mientras no haya integración ni haya comunicación puede tener el espacio pero puedes pasar una hora ahí tratando de que la gente se comuniquen y se organicen y no logres nada porque no hay integración. (p20, U2-3, S5).* La tercera característica de un equipo de trabajo era el orientar las acciones a una misma finalidad... *Y una cosa que agregaría es que, además del liderazgo, es estar claro en para qué es ese equipo de trabajo. Porque también puede suceder que sea un equipo de trabajo y en la realidad nos reunimos sólo para conversar y, y a pesar de que estamos reunidos vamos alargando, alargando, y al final se queda todo como en el comienzo. Entonces en mi opinión sería estar claro de cuál es el objetivo del grupo, estar abiertos a saber escuchar, a ceder y que se tome en cuenta las opiniones. (p22, U2, S1).* Y finalmente la cuarta característica de un equipo fue identificada como la respuesta de las personas con el compromiso, ser consecuente con el mismo... *que las personas efectivamente se comprometan...mejor dicho, sean responsables con aquello que se comprometan. No sé si me explico: es decir en la medida en que yo me comprometo con algo, hacerlo responsable de eso de que se compromete, o con eso que se compromete. En la medida que efectivamente yo no me voy a comprometer con algo con lo que no me siento*

identificado o que no me gusta hacer, y eso es muy importante para la motivación y mantenerla un poco en el tiempo. (p23, U1-2, S6).

7.2.2.6.2 Categoría: Depende de Procesamiento grupal.

En esta categoría agrupa tres sub categorías que definen al procesamiento grupal, como la capacidad de los grupos para organizarse desde los procesos de planeación y evaluación de su hacer. Según esta noción los participantes manifestaron que el trabajo en equipo de los docentes debía depender de un fuerte sentido de organización... *La organización es un elemento que lleva a que la actitud del participante pues se motive, si hay algo organizado, eso me permite tener esa interdependencia, una programación, me permite estar actuando y funcionando con los otros en una participación activa (p25, U1-2, S4)... A mí también me parece importante que, tenga un objetivo y que tenga un plan de trabajo, una especie de agenda que esté estructurada con sus fechas, con su tiempo, a corto o a largo plazo, y es una manera pues que el grupo sepa hacia dónde va y qué quiere lograr al fin, a la manera que se podría verificar si están logrando cosas. Un poquito de estructura, pues. (p24, U1-2, S4)... O sea que para yo intercambiar, para yo poner en común, también necesito la estructura del espacio creado, para compartir.(p29, U1, S2).*

En este sentido otro aspecto fundamental de ese funcionamiento organizado lo constituía el logro de metas, el alcance de resultados concretos... *si no hay este proceso de planificar, de acompañar, de seguir, de evaluar, ¿cómo saben que están rumbo a la meta? ¿o cómo saben que dieron un aporte para el logro de la meta? (p34, U1, S3)... Ciertamente, porque en una pregunta que nos hacían, era que ¿qué aspectos favorecen el trabajo grupal? Y hablábamos de una estructura, y dentro de esa estructura hablábamos exactamente de planear, de seguimiento y evaluación, o sea que si se da esta estructura, nosotros estaríamos en la capacidad de lograr esa meta, porque tendríamos un procesamiento de la actividad del grupo, de esa estructura de trabajo del grupo. (p36, U1-2, S1).*

Y el tercer aspecto descrito por los participantes como relacionado al procesamiento grupal es el seguimiento o el monitoreo frecuente del trabajo... *Y otro aspecto que quizás pueda ser importante, que no nos gusta, pero que yo creo que es fundamental, yo no sé si*

llamarlo seguimiento, evaluación, ese tener que rendir cuentas en un momento determinado, porque si yo no sé que me van a evaluar, o que en un momento me pasan como “¿mira ya tú lo entregaste?”, a veces uno sin querer simplemente le va dando largas, y largas, y largas, y aquellas cosas que quería hacer no las termina haciendo, entonces eso de tener fechas de entrega, fechas de revisión, fechas de que yo evalúo y otros me evalúan, quizás también pueda ser algo bien importante.(p23, U2, S6).



Figura 6. Dimensión 6. Categorías encontradas para el grupo 1.

En definitiva los participantes del primer grupo focal discutieron y aportaron sobre los aspectos que consideraban estaban relacionados con el trabajo en equipo, el cual describieron que depende en primer lugar de la capacidad de integración que puedan alcanzar sus miembros, segundo de la capacidad de respuesta que esos integrantes tengan ante los compromisos, tercero de la existencia de una meta común que organice la labor y cuarto del adecuado ejercicio de liderazgo. Igualmente describieron cómo la posibilidad de trabajar en equipo dependía de la capacidad de procesar grupalmente el funcionamiento según la organización para las tareas, el seguimiento y evaluación de lo programado y de la valoración que hagan del logro de sus metas.

7.2.3 Análisis Intragrupal del Segundo Grupo Focal.

El segundo grupo focal estuvo conformado por seis integrantes, de los cuales dos eran hombres y cuatro eran mujeres, además de ellos sólo dos eran directivos y el resto eran tres docentes de bachillerato y sólo uno de primaria. Los participantes del segundo grupo focal, asistieron puntalmente a la hora y lugar señalado para la actividad, discutieron e hicieron aportes sobre los aspectos que consideraban estaban relacionados con el desarrollo de los proyectos educativos en colegios y la manera de organizarse y funcionar en esa ejecución. Su interacción fue muy fluida, con interacción positiva aun cuando al inicio no se conocían entre ellos. Particularmente en este grupo no se dieron mayores discrepancias, los participantes S2 y S5 manifestaron posturas bien enfáticas que hacían reaccionar al grupo en general, S3 y S4 (los dos participantes con roles directivos en sus centro) se enfocaron siempre en centrar sus intervenciones desde su rol. A continuación analizamos cada una de las dimensiones y categorías señaladas por este grupo:

7.2.3.1 Dimensión 1: Identificación con la Visión del colegio

En esta dimensión los participantes del segundo grupo focal identificaron aspectos relacionados con la importancia de que los docentes de un colegio estén vinculados positivamente con la filosofía del centro educativo. Estos aspectos fueron la necesidad de compartir una misma línea, la necesidad de inducción acerca de la visión del colegio y la manera diferente de apreciar esta importancia según el tipo de docente. Estas categorías están identificadas y expuestas a continuación, primero en la Tabla 7 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 2.

Tabla 7. Dimensión 1. Grupo focal 2

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Identificación con la Visión del colegio	Compartir una misma línea	Necesario	(p1, U1, S2)
		Supone Identidad	(p8, U1, S5) (p10, U1, S5)
		Utilidad: -Ubicarse -Compenetración -Desarrollo de Proyectos	(p2, U1, S5) (p5, U1, S4) (p2, U2-3, S5)

			(p3, U1, S3) (p5, U3, S4)
Tipo de Docentes	Nuevos:	-Buena Intención	(p11, U2, S3) (p11, U4, S3)
		-Adaptación	(p6, U2, S5)
	Antiguos:	-Barreras	(p11, U3, S3) (p12, U3, S2)
		-Referencia	(p6, U3-4, S5)
Proceso de Inducción		Errores	(p13, U2, S1)
		Dificultades	(p12, U1, S2)

7.2.3.1.1 Categoría: *Compartir una misma línea.*

Esta categoría se refería a la unificación de principios y criterios filosóficos de funcionamiento en el centro educativo agrupaba las percepciones del grupo relacionadas con la necesidad de establecer estos acuerdos... *Yo creo que es básico. O sea, una institución, para dicha institución, y todas las personas que laboran en la institución, trabajan y construyen el proceso, tienen necesariamente que ir por una misma línea ¿no? Es la brújula, si estamos impulsando una brújula, buscando, este, un trabajo y una línea en común, pues lo lógico es que todos de alguna u otra manera estuviéramos involucrados con pensamiento, con filosofía, bajo esa misma óptica. (p1, U1, S2).* Otras percepciones del grupo estuvieron relacionadas con que compartir la misma línea supone trabajar la identidad con el centro educativo...*¿Y qué pasa profe? Que si yo como docente no estoy identificado, este con, con mi institución y que estoy practicando, respetando la ideología de cada quien... yo también propicio desde mi, desde mi espacio y desde mi liderazgo como docente a que no participen. (p8, U1, S5)... Y me irrespeto como persona. Entonces ¿qué pasa? Que es necesario el sentirnos identificados con la filosofía donde trabajamos, porque si no realmente estamos desubicados en el espacio. (p10, U1, S5).*

Otros aspectos del proceso de identificación de los docentes con la visión del centro educativo fueron comentados por los participantes del grupo focal como medios que permiten ubicarse en la realidad del centro educativo para desarrollar los proyectos... *Yo creo que la filosofía es sumamente importante, que el docente esté claro dónde está trabajando, porque, obviamente eso va a permitir un mayor, eh, una mayor compenetración con sus compañeros, y con el trabajo y en la medida en que yo me siento*

identificado con el centro o con el trabajo que estoy haciendo, los proyectos, (p2, U1, S5)... Sí. Es totalmente saber quiénes somos y qué queremos, es ambos, porque si no hay una identificación con la tarea a realizar, pues difícilmente voy a responder a eso. (p5, U1, S4); o que permiten una mayor compenetración con los demás y con la tarea... porque, obviamente eso va a permitir un mayor, eh, una mayor compenetración con sus compañeros, y con el trabajo... Entonces a medida que eso vaya fluyendo, si una persona está fuera de la filosofía de la cual se guía en el centro, para mí que es un poco titánico hacer un trabajo con esa persona, o con las personas que estén en ese proyecto. (p2, U2-3, S5); o aspectos que permiten, que contribuyen positivamente al desarrollo de proyectos... Yo pienso que debe ser la columna vertebral, si todas las partes del cuerpo dependen de la columna pues pienso que todos los docentes que trabajan en la institución, pues deben tener la filosofía común del centro educativo para desarrollar cualquier proyecto. (p3, U1, S3).

Los participantes también insistieron en describir cómo esta identificación con la visión del colegio ocurría de forma diferente según la antigüedad del docente, por ejemplo si el docente estaba ingresando a la institución intenta llegar con buena intención, con buena disposición... *Normalmente los que llegan nuevos, llegan con buenas intenciones de colaborar... vienen con buenas intenciones con aprender la filosofía, con identificarse con la filosofía del centro, (p11, U2, S3)... Es que a veces... yo prefiero que llegue gente nueva que no esté maleada. (p11, U4, S3), y hay más facilidad para su adaptación a los parámetros establecidos por el colegio... Es más fácil que yo que estoy llegando me adapte a una filosofía como dice PM, que es la columna vertebral, a que todo el mundo, 40 o 50 personas, se adapten a mí que estoy llegando. (p6, U2, S5).* Según los participantes, el caso contrario ocurre con los docentes que ya tienen tiempo trabajando en la institución, pues por ejemplo crean barreras para la integración de los otros... *el problema que tengo yo, en mi experiencia, que los que están son los que más bien frenan, y bueno los tratan de todo a aquellos que vienen con buenas intenciones con aprender la filosofía, con identificarse con la filosofía del centro, y los que ya llevan tiempo, muchas veces son los que, lo van frenando, lo van parando o le van poniendo las barreras para que no haya esa identificación... (p11, U3, S3)... Y lo que decía PM es una gran verdad: gente con treinta años en la institución, con veinte años en la institución, este, yo la llamo un poquit... me*

contamina... yo utilizo esa palabra un poco dura, pero me contamina la gente que está entrando que, de repente, tú sí la puedes. (p12, U3, S2), en tal sentido los participantes señalaron la necesidad de que los docentes con más antigüedad en la institución fueran referentes para los que se iban incorporando... Entonces, este, eso, eso lo tenemos que tener claro a veces nosotros en el colegio, a veces llega alguien nuevo, y quiere como que embochinar la cosa, y como que se empieza a perder un poco el norte de las cosas. Si nosotros tenemos más tiempo “no ya va, mire, aquí la filosofía, nosotros este trabajamos de esta forma, usted está entrando, llegando nuevo, usted tiene que adaptarse a esta filosofía de trabajo que hay”, “ y si usted no se siente identificada, oye profesora, mire, lo sentimos muchísimo en el alma, pero estamos buscando a una persona que se identifique con un trabajo, que nos permita ser eficientes y, oportunos en solucionar y en proyectarnos como colegio, creo que eso es muy importante. (p6, U3-4, S5).

Otro aspecto definido como importante por los participantes en esta dimensión resultó ser al proceso de inducción necesario para que los docentes se estimulen a conocer, iniciarse y comenzar a formar parte de la institución, sólo que puntualizaron dos situaciones de la cotidianidad que limitan este proceso de inducción, como por ejemplo, errores relacionados con no brindar la información sobre la identidad de la institución... Me recuerdo, y todavía le sucede a los docentes nuevos que ingresan, y este, también, las personas que se encargan de recibir los recaudos, los requisitos, el currículum del docente, se fijan nada más en la parte de la formación académica, y no hacen el énfasis de que este es un colegio católico, y todavía siguen incurriendo en el mismo error, donde yo trabajo, de hecho, han surgido excepciones a nivel administrativo con ciertos docentes, por eso mismo, de repente debe ser que no, no le aclaran ¿verdad? La filosofía del colegio en cuanto a dependencia de una institución a AVEC. (p13, U2, S1), otro ejemplo de este error está relacionado con la alta rotación del personal docente en los colegios... De hecho, las instituciones como tal, yo creo que han perdido un poco eso... que tú estabas diciendo que... que cuando llega esa persona nueva cuántas veces por mi apuro, por la necesidad, por la urgencia, sobre todo en la educación media que no tenemos especialistas, y que tenemos una gran carencia de... cuando nos llega alguien es como rapidito, y entonces leemos el currículum... como tal... entonces... Los colegios no estamos en inicio haciendo eso. (p12, U1, S2).



Figura 7. **Dimensión 1. Categorías encontradas para el grupo 2**

Los participantes del segundo grupo focal asumieron como acuerdo tácito la importancia que tiene la vinculación del docente con la visión y filosofía del centro educativo para la puesta en práctica de los proyectos debido a que permite a todos compartir una misma línea de acción, lo cual es necesario para su labor docente y supone identificarse con el centro educativo, es útil dado que ayuda al docente a ubicarse, y a compenetrarse con sus compañeros. Este proceso de identificación suele ser producto de una buena inducción con cada docente que ingrese como personal nuevo al centro educativo, y cuando ocurren errores o dificultades en este proceso de inducción es fácil reconocerlo en el funcionamiento inadecuado posterior del docente. Y este aspecto ayuda a definir el tipo de docente,.

7.2.3.2 Dimensión 2: Participación y Colaboración

En esta dimensión los participantes conversaron acerca del significado de la participación y de la colaboración de los docentes, y describieron estas nociones según su sentido y según algunos factores previos necesarios para la ocurrencia de la conducta de participación de colaboración. Estas categorías están identificadas y expuestas a continuación, primero en la Tabla 8 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 2.

Tabla 8. Dimensión 2. Grupo focal 2

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Participación y colaboración	Significado	Actuar	(p23, U1-2, S2) (p23, U4, S2)
		Trabajo	(p32, U2, S1)
	Supone	Diagnóstico Real	(p15, U1-2, S4) (p32, U1, S1) (p16, U1-2, S3) (p18, U1, S1)
		Acompañamiento: -Equitativo	(p15, U1-3, S4) (p19, U1, S5)
		-Percepción Docente	(p27, U1-2, S3)
		-Frontal	(p26, U5, S5)
	Integración	(p57, U1, S2)	
	Cultura de Evaluación	/	(p28, U1, S6) (p86, U2, S2).

7.2.3.2.1 Categoría: Significado.

En esta categoría los participantes establecieron cómo comprendían estos conceptos, y establecieron una doble manera de entenderla. En primer lugar entendieron participar como actuar, como hacer lo que no supone un esfuerzo adicional... *Nosotros tenemos un material humano en los diferentes ámbitos donde se trabaja, docentes, administrativos, padres y representantes e incluso miembros externos de la comunidad que de alguna manera están involucrados con nosotros. Cuando conozco diagnóstico, tengo a este tipo de gente, tengo a este otro, tengo a este otro. Estos son capaces de, estos son capaces de, estos son capaces de, o hasta dónde o cuáles son sus limitaciones, cuáles son sus fortalezas. Hay un grupo de personas que trabajan en la comunidad escolar que se dedican sólo a participar. Para mí participar es cuando yo actúo. Yo tengo este grupo de personas que redactan muy bien, este grupo de personas que es recreador y les fascina hablar por un micrófono, tengo este grupo de personas... Tú los vas identificando ¿verdad? Entonces tú le dices “Mira ¿tú me puedes hacer el favor para el fin de curso de dirigir las palabras? Tú tienes un buen vocabulario, a ti no te da miedo hablar en público”, “Sí vale, como no”,*

porque está dentro de las funciones que están ahí: ¡actuaste! “Mira ¿Tú me puedes hacer el favor de redactarme una cartica aquí?”: ¡actuaste! (p23, U1-2, S2), y diferenciaron la participación así entendida de la colaboración, como un tipo de “hacer” que supone aportar más de lo que corresponde hacer, o de lo que se solicita... Pero hay el otro grupo de personas que colabora, que da, que brinda, que ofrece, ¿ok? Que no es como parte del trabajo, y no me estoy refiriendo a que si esto lo valora o no la escuela, yo te estoy hablando en líneas generales. Hay grupos de docentes, de obreros, de administrativos, de estudiantes incluso, que tú les dices “Mira, nosotros vamos a hacer un trabajo el sábado, de visitar... un... un hospital” y hay un grupo que te dice “Sí”, y un grupo que te dice “Yo lo lamento: pero para mí los sábados son caca”. Ese está actuando: actúa en el tiempo que le corresponde, las horas que tú le estás pagando... Hay otra gente que no lo hace porque es caca su tiempo, y su tiempo hay que pagárselo. Hay otra gente que lo hace porque sencillamente “yo voy, cumplo y me voy y problema resuelto, para mí no hay más identidad con el centro” El cuento es que tenemos, yo lo veo desde los dos puntos de vistas, el que actúa y el que colabora. (p23, U4, S2). También definieron la participación como trabajo, como una labor colectiva, una tarea en conjunto... ¿Qué significa participar y colaborar en los problemas de la comunidad? Yo diría que significa la credibilidad, el trabajo en conjunto, el testimonio de trabajo, sinceridad en su trabajo, que se vea esa persona, no nada más el director, no nada más el padre, el gerente, el administrativo, el docente, porque todos van a una bien común. (p32, U2, S1).

7.2.3.2.2 Categoría: Supone.

Esta categoría tiene que ver con aquellas condiciones previas a la participación y que contribuyen a su ocurrencia. Por ejemplo, la existencia de un diagnóstico real, es decir de una definición de necesidades y de una definición de recursos humanos adecuados para abordarlas... *Bien, eso primero implica ver o conocer qué está pasando. Para yo poder participar en algo tengo que saber qué es lo que sucede, indagar, y mucho más para colaborar... pues entonces cómo, cómo podría ser un impacto. Desde... en el caso del docente, desde sus muchachos, sus alumnos, desde los... el entorno, más allá, compañeros, eh, directivos, todo el equipo ¿no? Y por supuesto, de ahí yo creo que eso lleva a la comunidad, porque cuando los docentes, de alguna manera, van conociendo la realidad, o*

algunas necesidades de los...de los alumnos, entonces, en algunos casos, puede inducirle a conocer un problema propiamente de la comunidad. Yo creo que esa es la parte de cómo participar. (p15, U1-2, S4)... Como ella decía, es necesario un diagnóstico para poder planificar cómo hacer que participen los que no participan y estimular más a los que ya participan y colaboran. (p32, U1, S1). Y que ese diagnóstico sea verdadero, sea cierto, que parta de la realidad... Ante todo yo creo que hay que hacer un diagnóstico del plantel y de la comunidad, para conocer, así como lo ha dicho la compañera, todos los problemas que se presentan. Y después... la participación y la colaboración... que no haya tapaderas de las cosas, de los compinches: “yo sé que tal profesor tiene esto, yo se lo voy a tapar”, “yo sé que tal coordinador tiene tal, yo se lo voy a tapar”, “yo sé que tal personal de ambiente tiene esta dificultad, yo se la voy a tapar”, porque eso sucede muchísimo, entonces tú sales del diagnóstico, pero en cuanto te pones a abordar y a participar y a colaborar en la solución todo el mundo se tapa todo: “no, no esto no pasa, esto no es ningún problema”, “¿quién apuntó esto, quién lo sacó de su sitio?”, entonces hay que hacerlo con claridad, con verdad, claro sin menospreciar a la persona a la que pueda relacionar el problema o la situación, pero con claridad, con la verdad siempre por delante. O sea que si se hace un proyecto y no se toma en cuenta el hecho de ir con la verdad, la sinceridad (p16, U1-2, S3)... Pienso que ahí debe prevalecer mucho la sinceridad, la honestidad... y la justicia. (p18, U1, S1).

Otra condición importante para que se pueda dar la participación es el acompañamiento, es decir, el seguimiento o la guiatura en el desarrollo de la tarea... *Y cómo meterse para participar. Y colaborar, pues yo creo que estaría la tarea desde... desde la... eh, acompañamiento, desde la cercanía. Desde sentir que ésta es una situación que afecta a la escuela, si afecta a la comunidad afecta a la escuela y viceversa, y si afecta a la escuela, por supuesto va a afectar mi trabajo en el aula, el trabajo con el chico, con alumnos, y el trabajo a nivel de toda la institución, entonces, en la medida que se conozca y sienta que ese es mi problema, o que yo soy parte de esa solución, entonces de allí va a depender la participación. (p15, U1-3, S4). De igual manera acotaron sobre la necesidad de ese acompañamiento sea equitativo... Y la equidad, porque ¿a veces qué pasa? Que a veces como gerentes no somos equitativos (p19, U1, S5). Y esto fue planteado por el grupo como necesidad ya que de lo contrario se pueden generar interpretaciones erradas,*

percepciones negativas para que ocurra la participación... *Lo que pasa es que cuando tú atacas cualquier problema, cualquier situación con buena voluntad para solucionar, pero ellos rápidamente le dan un vuelco que lo llevan al chisme, entonces engañan, por eso yo cuando hablo con alguna persona, me busco a otra de confianza para que esté y sirva de testigo, entonces "Me faltó el respeto el director, y me dijo esto..." No: "aquí un testigo, levanto actas, y ya" Cosas que yo he vivido. (p27, U1-2, S3).* Y relacionaron esa percepciones de los docentes con una falta de cultura de ser evaluados... *¿Eso no tendrá también que ver con una falta de cultura, de ser evaluados? Es decir, yo presiento que muchas veces, y en muchos planteles más que otros, cuando no hay como la costumbre esto de ser evaluados, de ser diagnosticado, lo ven como, como algo punitivo, en vez de verlo como algo que forma parte, digamos, de mi proceso de mejoramiento y de desarrollo personal. (p28, U1, S6).* Otra característica del acompañamiento que contribuye a la participación es la necesidad de que quien acompaña corrija frontalmente, sea frontal... *Cuando alguien que está en esa situación tú lo agarras y lo sientas "mire profesor ¿qué pasa? Yo veo que usted está actuando de tal manera por ésto y por ésto y por esto ¿qué es lo que usted quiere profesor?" Te aseguro que se gana más trayendo a sentar a negociar con ese persona que, este, dejarlo por allí para siga embochinchando, (p26, U5, S5).*

Otra condición necesaria para que ocurra la participación era la necesidad de integración en los docentes... *Partiendo de lo que yo decía de que la participación de todos, es un fenómeno que pasa mucho en los colegios que son en el área educativa que vienen desde educación inicial hasta quinto año, siempre vemos la separación entre la primaria y la educación media ¿ok?, incluso, primaria y preescolar son, inicial, se correlacionan un poquito más, pero cuando se refiere a educación media hay una marcada separación, aún cuando están incluso en la misma estructura... Entonces a pesar de eso, siempre se ve que hay unos consejos, que hay unos talleres, que hay unas reuniones, y los profesores de primaria por aquí y los profesores de secundaria para allá. Entonces, tiene que haber, si hay una participación de todos, tiene que haber una integración de todos (p57, U1, S2).* Y finalmente un aspecto mencionado en el acompañamiento y que está relacionada con la posibilidad de la participación es la existencia de una cultura de evaluación, las creencias y costumbres favorables a que nos puedan evaluar... *¿Eso no tendrá también que ver con una falta de cultura, de ser evaluados? Es decir, yo presiento*

que muchas veces, y en muchos planteles más que otros, cuando no hay como la costumbre esto de ser evaluados, de ser diagnosticado, lo ven como, como algo punitivo, en vez de verlo como algo que forma parte, digamos, de mi proceso de mejoramiento y de desarrollo personal. (p28, U1, S6)... Mira ella expresó una parte que la voy a copiar, me gustó mucho, que era, que “nosotros no tenemos una cultura para ser evaluados”. Nosotros los docentes nos preparan para evaluar, pero esa cultura, para nosotros mismos no existe, entonces cada vez que viene una evaluación, asumimos que “punto, estás raspado, estás distinguido”, no la idea de evaluar la actividad o lo que se está haciendo es corregir, y a eso es lo que nos tenemos que mentalizar, corregir lo que no estamos haciendo bien. (p86, U2, S2).

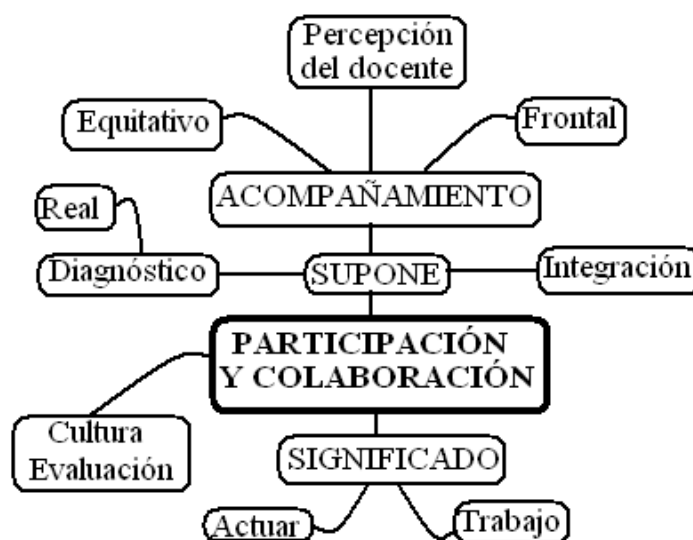


Figura 8. Dimensión 2. Categorías encontradas para el grupo 2

Los participantes del segundo grupo focal describieron la participación y la colaboración como un proceso que implica actuar y trabajar, hacer, y que en un centro educativo supone la integración previa al grupo de docentes del mismo centro, y supone estar claro en el sentido de aquello en lo que se va a tomar parte, es decir en que su participación signifique dar respuesta a un diagnóstico real, y también especificaron cómo su ocurrencia supone un acompañamiento equitativo en el grupo, a veces con posturas bien frontales, y un acompañamiento y evaluación que ayuden a comprender las propias percepciones sobre el hacer del grupo al que pertenece ese docente.

7.2.3.3 Dimensión 3: Ejercicio del liderazgo

Esta dimensión estuvo relacionada con las características de las maneras de ejercer la autoridad de los planteles educativos... *Bueno aquí no estamos hablando solamente del directivo, porque hay que ver cómo los coordinadores toman decisiones, cómo los docentes toman decisiones, es el estilo de liderazgo de quienes toman decisiones es aplicable a todos, porque todo docente es líder.* (p78, U1, S6). Los participantes expresaron esta caracterización desde una clasificación de los tipos de líder, desde las consecuencias en el grupo de cada uno de estos estilos de liderazgo, y desde tres aspectos necesarios y a tomar en cuenta para que el ejercicio del liderazgo sirva para el desarrollo de proyectos estas categorías identificadas y expuestas a continuación, primero en la Tabla 9 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 2.

Tabla 9. Dimensión 3. Grupo focal 2

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Ejercicio del liderazgo.	Tipo de Líder	Autocrático	(p79, U1, S1)
		Democrático participativo	(p79, U2, S1)
	Consecuencias	Liderazgo Negativo:	(p13, U4, S1)
		-Dificulta acompañamiento	(p19, U1, S5) (p20, U1, S2) (p86, U4, S5)
		-Emula el mal estilo	(p82, U2, S2)
		Liderazgo Positivo:	(p83, U1, S3)
		-Eleva el autoestima	(p82, U2, S2)
		-Reconocimiento	(p84, U2-3, S2) (p85, U1, S6)
		-Compromiso docente	(p86, U1-2, S5)
	Contacto Permanente	/	(p84, U1, S2)
Niveles de liderazgo	/	(p78, U1, S6)	
Líder proactivo	/	(p80, U1, S3)	

7.2.3.3.1 Categoría: Tipo de líder.

En esta categoría se incluyen las percepciones de los participantes sobre dos maneras de ejercer el liderazgo, por ejemplo, el estilo del líder autocrático, del líder que considera sólo sus propios criterios a la hora de tomar decisiones que afectan a un colectivo... *Claro que sí tiene importancia el estilo de liderazgo, porque si tenemos un líder que hace las cosas sólo según él, un líder autocrático evidentemente que eso acarrea descontento en el personal en los representantes y estudiantes. (p79, U1, S1)*. El otro estilo de liderazgo expresado por el grupo fue el del estilo más conciliador y participativo, más democrático... *Ahora si tenemos un líder democrático y participativo es diferente. Pero eso sí un líder que acepte, de verdad, las críticas constructivas (p79, U2, S1)*.

7.2.3.3.2 Categoría: Consecuencias.

Cada estilo de liderazgo tiene efectos en el grupo, en el colectivo que ese líder guía o coordina. En esta categoría se agruparon las percepciones de los participantes relacionadas con estos efectos o consecuencias. Por ejemplo, cuando el líder es negativo, una de ellas es la dificultad del acompañamiento... *también hay que tomar en cuenta que muchas veces que los directivos, eh, reinciden en errores, y no se dan cuenta de que eso repercute en sus docentes. Este, Decisiones que no son atinadas en cuanto al despido de los docentes, no explica, o sea, uno dice, si el docente uno ve que trabaja, que cumple, que viene, y de repente es despedido, ese tipo de cosas ¿verdad?, a veces crea malestar, comentarios y desanima (p13, U4, S1)...* *Y la equidad, porque ¿a veces qué pasa? Que a veces como gerentes no somos equitativos, y entonces, este, eh, a veces queremos sancionar, este, a alguien pero entonces cuando tuvimos que sancionar a otras personas anteriormente, pero como es nuestro amigo, como es el que nos compra tal cosa, este, que nos soluciona tal otra, porque hay gente, que, bueno, que incumple con su trabajo pedagógico pero es muy bueno para solucionarte todo “Ay yo le compro, profé, yo le traigo, yo no sé qué, no sé que más” (p19, U1, S5)...* *O sea que está entrando la parte más subjetiva a la hora de aplicar los correctivos o de hacer la evaluación. (p20, U1, S2)...* *Y también hay que ver el estilo de ese evaluador, porque si viene así altivo y que “yo soy el coordinador”, va a ser más difícil lograr ese acompañamiento pedagógico, (p86, U4, S5)*. De igual manera, cuando el líder es negativo a veces la reacción de los otros en terminar

siendo como él... *Entonces cuando hacía el análisis de esta pregunta, yo también veía un poco que la respuesta de los estilos de liderazgo hay como una copia, me explico, si tú con tus alumnos eres autocrático, inflexible, irrespetuoso, los muchachos toman decisiones iguales. Si el directivo toma decisiones irrespetuosas el dirigido, o los dirigidos toman también decisiones al respecto, entonces es un poco copiar o emular esa conducta (p82, U2, S2).*

Otro ejemplo de estas consecuencias, cuando el liderazgo es positivo se contribuye a elevar el autoestima de los otros... *Esto, un buen líder busca elevar la autoestima. Aunque yo creo que a los docentes míos no hace falta tanto elevársela porque aquí ¡Uff! Pero creo que un buen liderazgo debe promover a la gente, el reconocimiento (p83, U1, S3), también genera reconocimiento positivo hacia el líder y de el líder hacia los otros cuando evalúa... si tú tienes un liderazgo de lado positivo, pues mucha gente tratará de copiar, tratará de hacerlo similar, “¡Cónchale! Yo no le puedo ir a decir al director tal cosa si él conmigo no es así, es una persona que escucha, que acompaña, que está aquí, que está allá, que habla contigo, que se comunica, ¿cómo le voy a salir yo con esta actitud?” entonces eso también entra en buena parte del sentimiento de cada persona. (p82, U2, S2)... es como cuando tú le llamas la atención y le armas un lío porque ha hecho tal o cual cosa... Tú le vas a decir algo malo, pero primero le dices sí es que tú tiene esto muy bueno, y esto, pero te equivocaste en esto. A todo el mundo le gusta que le reconozcan qué cosas buenas tiene y eso es parte del liderazgo... Sí es cierto que es tu deber, pero qué bueno es que te lo digan. (p84, U2-3, S2)... Sí, porque hay adultos que como niños de repente hacen las cosas por llamar la atención. Digo, a quien no le va a gustar ser tomado en cuenta. (p85, U1, S6). Y finalmente un liderazgo positivo genera actitud de compromiso en el colectivo... No y a medida que tu le reconozcas al docente eso, tú lo vas a tener siempre contento, proactivo, y lo vas a tener ganado para el trabajo que quieres hacer y la gente va a producir más. Porque, imagínate tú, si la gente siente que siempre hace cosas y participa, y hace cosas y nunca se le reconoce, va a llegar un momento que dice “no igualito da si hago o no hago, porque nadie toma en cuenta el esfuerzo que se está haciendo”, entonces es eso, siento que la parte gerencial, siempre es necesario decirle “oye estuvo muy bueno tal cosa” y eso la gente sabe que en otra oportunidad tú vas a*

contar con esa persona porque tú fuiste sincero, honesto y oportuno en el momento que lo hiciste. (p86, U1-2, S5)

Además de estas consecuencias otras tres categorías en que hemos organizado las percepciones de los participantes en torno al liderazgo son, primero la prerrogativa de estar en contacto permanente con los otros si se quiere ser buen líder... *Parte del liderazgo es estar en contacto permanente también, porque al docente le gusta, a los alumnos les gusta, porque estamos hablando del docente en general, pero al muchacho le gusta que tú le reconozcas, al muchacho le gusta que lo hagas sentir bien, (p84, U1, S2)*; segundo la proactividad de todo líder, y su capacidad de ser equilibrado, es decir de no ser reactivo... *Pues que sea un líder proactivo, que sea equilibrado también, y no dejarse llevar... que no sea visceral, que tenga arranques y demás (yo soy un poco visceral, yo no lo dudo... a mí cuando me atacan ¡uf! Tengo que contar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 9...).* (p80, U1, S3); y tercero que el liderazgo es entendido en todo el que es docente, que la diferencia la hacen sólo ciertos aspectos del rol, porque hay niveles de liderazgo... *Bueno aquí no estamos hablando solamente del directivo, porque hay que ver cómo los coordinadores toman decisiones, cómo los docentes toman decisiones, es el estilo de liderazgo de quienes toman decisiones es aplicable a todos, porque todo docente es líder. (p78, U1, S6).*



Figura 9. Dimensión 3. Categorías encontradas para el grupo 2

Según los aportes del grupo focal número 2 el liderazgo en un centro educativo, está sobre todo relacionado al rol directivo, y supone proactividad, y contacto permanente con el personal y el ejercicio del mismo puede hacerse desde esa instancia de dos maneras, de modo autocrático o de modo democrático participativo: la primera manera de ejercerlo dificulta el acompañamiento de los procesos y genera ese estilo autocrático en el personal, y la segunda manera de ejercerlo supone acciones de reconocimiento por la labor realizada lo cual eleva el autoestima de los docentes y su consecuente compromiso con lo proyectado.

7.2.3.4 Dimensión 4: Aspectos personales del docente

En esta dimensión se agruparon las percepciones de los participantes en cuatro categorías: la actitud de Identificación con la comunidad de los docentes, algunos aspectos positivos o Fortalezas, algunos aspectos no tan positivos o Debilidades, y algunos aspectos externos que se traducían en Limitaciones para el funcionamiento de los docentes, categorías identificadas y expuestas a continuación, primero en la Tabla 10 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 2.

Tabla 10. Dimensión 4. Grupo focal 2

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Aspectos personales del docente	Identificación con la comunidad	Sensible	(p92, U1, S3) (p104, U1-2, S3)
		Respetuoso	(p90, U1, S2)
		Proactivo, creativo	(p89, U1, S5) (p102, U2, S2)
		Colaborador	(p88, U1, S1)
		Crítico	(p90, U1, S1)
	Fortalezas	Espíritu de superación	(p94, U1-2, S2)
		Animador	(p109, U1, S6) (p110, U1, S4)
	Debilidades	Inconstancia	(p93, U1, S3) (p93, U3, S3)
		Resistencia al cambio	(p99, U1, S6)

	Limitaciones	Directivos	(p96, U3, S2)
		Clima Laboral	(p98, U1-2, S1)
		Necesidades económicas: -Carencias	(p48, U1, S2) (p37, U2, S2)
		-Percepciones	(p80, U2, S3) (p81, U1, S6) (p82, U1, S2)
		Estado	(p43, U4, S2) (p44, U1-3, S1) (p45, U3, S3) (p47, U3, S5)

7.2.3.4.1 Categoría: Identificación con la comunidad.

Esta categoría supone un grupo de cinco aspectos expresados por los participantes que describen valores de un docente que se encuentra verdaderamente identificado con su comunidad educativa. El primero de ellos es la cualidad de sensibilidad, es decir la capacidad de no ser indiferente al contexto... *Sensibilidad con el contexto. (p92, U1, S3)... Si un docente no tiene sensibilidad social, no es docente. Si un docente es indiferente ante una problemática que se plantea, "x" cualquiera, discúlpame, pero se equivocó de profesión. Uno tiene que saber del contexto social, familiar, para todos es importante conocer ese contexto. Eso hay que saberlo, de qué colegio vienen los muchachos, en qué colegio han trabajado los docentes, qué tipo de directivo hay ahí, eso es importante. (p104, U1-2, S3).* También se expresaron sobre la cualidad de ser creativo y proactivo... *Es proactivo, es creativo (p89, U1, S5)... Hay personas que son muy proactivas, que son gente muy activa, y precisamente por eso necesitan estar cambiando, (p102, U2, S2).* Los otros tres aspectos son valores que los participantes respondieron ante la pregunta sobre las características de un docente que tiene identidad con la comunidad... *Tiene disposición a colaborar. (p88, U1, S1)... Es respetuoso (p90, U1, S2)... Necesita de criticidad. Ser crítico. Porque si tenemos a alguien pasivo va a aceptar todo. Tiene que ser crítico detallista. (p90, U1, S1).*

7.2.3.4.2 Categoría: Fortalezas.

Los participantes conversaron acerca de dos fortalezas. La primera de ellas era el espíritu de superación, o esa actitud enfocada a superarse... *Eso está muy relacionado con que yo como persona y como docente siempre he querido superarme, más allá de lo que estoy haciendo en el momento “yo quiero aprender más y yo quiero aprender más” y eso lo pongo, lo relaciono directamente con la actitud para resolver lo necesario en la escuela, porque obviamente si soy docente lo quiero lograr. Porque el espíritu de superación y logro es actitud y lo otro, que haga, es aptitud. (p94, U1-2, S2).* Y la otra fortaleza estaba relacionada con la capacidad de ser animador... *Bueno, un docente motivador es motor, mueve, a los demás y mueve las cosas para desarrollar los proyectos y todo lo que se quiera desarrollar en el colegio. (p109, U1, S6)... Claro, porque alguien motivado motiva a los demás, estimula a los demás para que las cosas salgan. (p110, U1, S4).*

7.2.3.4.3 Categoría: Debilidades.

También los participantes identificaron un par de aspectos no tan positivos, o debilidades, de los docentes que no contribuían con el desarrollo de proyectos. Una de ellas era la inconstancia, o la tendencia a no permanecer sobre lo inicialmente propuesto... *En el proyecto educativo, cuando tú vas a hacerlo todo el mundo está muy ilusionado y entusiasmado y aportan ideas, pero cuando tú vas realmente a ese espíritu, a aplicarlo, ese espíritu de superación y logro de metas, tú ves que, que la cosa no rueda bien. (p93, U1, S3)... cuando tú te reúnes para hacer el proyecto, los que más hablan y los que más dicen “Sí vamos a hacer esto” son los que después menos participan y los que muchas veces ponen trabas. (p93, U3, S3).* Y la otra debilidad es la resistencia al cambio, o la tendencia a no innovar, a estancarse... *Todo el mundo sabe que hay mucha gente que le cuesta el cambio, y esto de trabajar cambiando cada año y revisando cada año es muy difícil, es simplemente muy difícil, porque hay que invertir tiempo, la plantilla que tengo ya no me sirve para repetirla. (p99, U1, S6).*

7.2.3.4.4 Categoría: Limitaciones.

El grupo también puso sobre el tapete situaciones del contexto local o del sistema relacionadas con la dificultad de desarrollar los proyectos. Dos de estas limitaciones

estaban en el contexto mismo del centro educativo, como por ejemplo en la acción de los directivos... *Hay otro elemento que resulta que esa persona está identificada con lo que hay que hacer, pero el equipo que está arriba no se lo permite porque es una piedra de tranca, porque a lo mejor son autocráticos, a lo mejor son “déjalo ser, ¿por qué te das tanta mala vida? No chico” porque hay de los dos. (p96, U3, S2), o cuando por acción del directivo se perjudica el clima laboral... También pueden existir aspectos del grupo de trabajo que influyen en ese espíritu. De repente, este, la toma de decisiones del directivo no satisface al personal, entonces eso influye en el espíritu de trabajo. Es de los dos lados. El clima de la organización, del colegio puede influir en la actitud de trabajo, en el espíritu de trabajo mío. Puedo ser muy profesional y cambiar. Alguno puede tomar la decisión de irse pero hay quien no se va, y se queda para medio hacer. (p98, U1-2, S1).*

7.2.3.4.5 Categoría: Necesidades económicas.

Esta categoría engloba las percepciones del grupo acerca de varias situaciones del entorno socio económico de los docentes que fueron identificadas como limitantes del desempeño de los docentes en el centro educativo. Uno de estos aspectos tiene que ver con las carencias económicas de cada docente... *A través de la historia, de la historia de cada docente, cada docente siempre ha tenido que trabajar no digo en dos sitios, hay gente que trabaja en cuatro, eso ha sido siempre así (p48, U1, S2)... que bien pudiera hacerlo una persona especializada en esto, que se trabajara este aspecto con la psicóloga, que se tomara en cuenta el aspecto personal y se trabajar un poquito eso, eso ayudaría a mermar tanto resentimiento, y por supuesto nos llevaría a que se comprometan un poquito más, que se identifiquen más. O sea que para integrarse es importante ese aspecto personal, como persona como su grupo familiar, la dinámica misma de trabajo nos ha llevado a olvidar parte importante del proceso, porque si una persona psicológica e humanamente no está bien, miren ni porque tenga el cociente intelectual, ni porque tenga el criterio más grande de funcionar... yo creo que ahí hay de todo, que deberíamos tomar en cuenta el aspecto personal de todos los que hacemos vida en el colegio. (p37, U2, S2).* El grupo relacionó el la supervisión directivo con algunas percepciones de los docentes, poco favorables a la ejecución de proyectos... *Yo no soy de los que me encierro en mi oficina, yo soy de los que mi trabajo de oficina lo hago en la noche, porque de resto estoy todo el día por los pisos.*

Claro eso puede traer un aspecto positivo, y un aspecto negativo, el aspecto negativo es que te vean que estas supervisando pero no en sentido de acompañar, sino vigilar (p80, U2, S3)... Bueno, justamente en ese docente que lo ve como que lo están vigilando, estamos hablando de un aspecto personal, de ese lío personal que puede tener con la autoridad. (p81, U1, S6)... No y hay varios elementos personales. Por ejemplo, el docente, por sus mismas insatisfacciones siempre, cualquier cosa que tú vayas a hacer la toma desde el punto de vista negativo, él siempre va estar pensando que usted lo está vigilando, no que lo está acompañando, Eh, “me estás haciendo un descuento ¿y por qué?” ¿Por qué? Porque eso es parte de cómo él se siente. (p82, U1, S2), lo cual puede tener un causa en las deficiencias económicas de los docentes. En esta categoría se han incluido también algunas situaciones del estado y de la manera como funciona nuestro sistema educativo relacionadas con la disposición personal y laboral de los docentes... porque no siempre tenemos toda la, los recursos ni las herramientas para ello, como decía la profesora “pero es que a veces se nos va el tiempo en la necesidad de que un personal no se nos vaya” porque no hay profesores, no hay especialistas de las áreas, “y cuando tú tienes aquella desesperación porque falta inglés (por ejemplo ahorita a nosotros nos falta) inglés, física y matemática, y nos falta psicología porque son 4 horas y resulta que nadie te quiere ir por 4 horas”, entonces dime cómo en ese momento... tú tratas de contratar a los profesores y ¡listo! Tengo el profesional del área... Ajá! ¿Y lo que viene después? (p43, U4, S2) por las decisiones del Ministerio de Educación en relación a la estabilidad laboral de los docentes y su relación con el trabajo en otros centros educativos no oficiales... El personal nuevo está sufriendo lo siguiente, los profesores ahora no son titulares; los profesores ahora son evaluados, en el oficial, son evaluados por los estudiantes, por la comunidad, por el coordinador, por todos; entonces a ellos les exigen más en el oficial, no pueden faltar a nada, no pueden faltar a nada en el sentido del consejo de curso, consejos de sección, si tiene su horario, y muchas veces faltan a las actividades del liceo porque van a ser evaluados, entonces les exigen su estadía más en el oficial que en AVEC. Entonces ahí es donde yo digo, el director tiene una problemática con el personal, porque no es que se está alejando, sino que a ese docente se le está planteando un conflicto interno “¿Qué hago?” (p44, U1, S1)... entonces tenemos docentes, como en parte también tenemos estudiantes que los dominan su parte laboral. Y esa parte me llama mucho la atención, porque muchas

veces los docentes nuevos eran juzgados por el coordinador de sección, tenía juicio a priori de los docentes “No, no quiere cumplir, no quiere venir a la convivencia” y era que realmente ese día no podía, ajá! No le daban permiso. Tenían una pistola así, profe, en la frente: “Haces eso y no te doy la titularidad”. Así es que se está manejando ahorita la parte de la titularidad. (p44, U2, S1)... Qué colegio queremos, qué alumnos queremos, que docentes queremos. Pero qué ciudadano, qué país, qué gobierno, entonces conseguiremos... porque estamos hablando de la filosofía del colegio y de la institución, pero ¿y de la filosofía del país? ¿Las políticas del país por dónde van? Pienso que hay que primero ver por dónde va el país para después nosotros bajar a ver la filosofía de nuestra institución. Muchas veces los docentes que vienen de muchas instituciones a la nuestra, cada uno va por una línea distinta, porque no hay una visión de país que queremos (p45, U2-3, S3)... Entonces los que hemos tenido la oportunidad de estar en colegios de AVEC y que ahora estamos en colegios públicos sentimos que estamos en una camisa de fuerza porque tú tratas de rendir, tratas de hacer tus cosas bien hechas como tú consideras que están bien, y entonces te encuentras con cosas (p47, u3, S5).



Figura 10. Dimensión 4. Categorías encontradas para el grupo 2.

Los docentes participantes en el segundo grupo focal identificaron cómo existen cuatro aspectos personales presentes en la dinámica del funcionamiento de cara a la ejecución de proyectos educativos. Uno de ellos tiene que ver con dos debilidades, propias de algunos docentes, como son el funcionar de manera inconstante y la resistencia al

cambio; contrasta con este aspecto personal, otro que está referido a dos fortalezas como lo son el espíritu de superación y la cualidad propia de los docentes de generar ánimo; otro aspecto fue descrito como la identificación del docente con la comunidad, desde un punto de vista crítico, colaborador, proactivo, creativo, respetuoso, y sensible; y el último aspecto descrito fu el de las limitaciones que ocurren influyendo negativamente como son las demandas del estado en sus instancias intermedias de supervisión, los directivos y el clima laboral, y todo el tema de las necesidades económicas propias del ejercicio de la profesión docente.

7.2.3.5 Dimensión 5: Aspectos grupales del docente

Esta dimensión agrupa cuatro categorías que describen aspectos interpersonales de los docentes que forman grupos en centros educativos, cada uno de los cuales fue descrito por los participantes y cuyas categorías identificadas son expuestas a continuación, primero en la Tabla 11 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 2.

Tabla 11. Dimensión 5. Grupo focal 2

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Aspectos Grupales de los docentes.	Características	Disponible	(p39, U6, S4)
		Proactivo	(p35, U1, S5)
		Con Mística	(p36, U1, S3)
		Identificado	(p37, U1, S2)
		Acompañamiento	(p39, U7, S4)
	Habilidades interpersonales	/	(p71, U1-2, S2)
	Trabas	Estancamiento	(p39, U3-4, S4)
		Poco acompañamiento	(p40, U1-4, S5)
	Integración	Fraternidad	(p63, U1, S6) (p41, U1-3, S6)
		Afinidad	(p42, U1-2, S1)
		Comunicación	(p64, U1, S1) (p65, U1, S3)

7.2.3.5.1 Categoría: Habilidades interpersonales.

Esta categoría supone una serie de aspectos que permiten relacionarse mejor y por ende funcionar mejor... *Si esas habilidades interpersonales no existen, si no somos capaces de relacionarnos, el trabajo se quedaría en el inicio, en el querer hacer algo, pero que no sabemos cómo hacerlo. Al haber buenas habilidades interpersonales se alcanza la meta, obviamente, ¿por qué? Porque si yo trabajo aislado nunca voy a alcanzar la meta, puede haber unos por acá y otros por allá, pero no es la meta del proyecto. (p71, U1-2, S2).*

7.2.3.5.2 Categoría: Integración.

En esta categoría los participantes describieron la necesidad del establecimiento de nexos entre los docentes miembros de un grupo a fin de desarrollar acciones propuestas en colectivo... *Digamos cuando son trabajos grupales no son islotes que trabajan simultáneamente, sino que entre los islotes se establecen puentes, esos aspectos son los que favorecen esos puentes, porque si tenemos personas que saben hacer cosas, pero cada quien está haciendo lo suyo y no tiene nada que ver con los otros, entonces lo que tenemos es muchas personas trabajando en un mismo espacio pero no están trabajando juntas. (p63, U1, S6), y algunos de los aspectos que describen este establecimiento de nexos son, por ejemplo la creación de vínculos de fraternidad y de un clima de cercanía como el familiar... y lo decía porque si algo caracteriza a los colegios católicos, al menos en algunos donde he estado, es digamos a diferencia de otro tipo de plantel, por ejemplo el oficial, es que en los colegios católicos siempre hay como una búsqueda de sentirse como en una familia. Digamos, no es solamente el trabajo, no solamente porque es mi labor docente, tiene que haber como un calor adicional, digo ¿eso no forma parte también de todo eso de lo que estamos hablando? Digo porque la filosofía no es solamente en cuanto a lo académico, en cuanto a lo comunitario, sino que tiene que ver también a lo interno con algo de eso. (p41, U1-3, S6); o como por ejemplo la comunicación, la capacidad de transmitir la información que les atañe a todos... La comunicación. Tiene que ser muy comunicativos entre sí, y proactivos. Muchas veces he observado que llega una circular o algo de la zona, entonces se queda encerrada en dirección, entonces muchas veces el departamento de evaluación no sabe, no se verifica si todos saben. La comunicación a nivel de todo. (p64, U1, S1)... Yo saco siete copias, ocho copias, ¡taca taca taca ta! porque*

la costumbre de los docentes, no es por excusarme, eh, “yo no la recibí”. Por eso comunicación verificada, es importante la comunicación. (p65, U1, S3); u otro ejemplo de estos aspectos que ayuda a crear nexos es afinidad, la capacidad de correlacionarse con el otro porque somos parecidos... Yo pienso que lo importantísimo, es que todos seamos afines. Afinidades, le coloqué yo acá. Muchas veces en el departamento entran la gran cantidad de personas posible y se siente mucho el calor humano, fraternidad, echamos mucha broma entre los compañeros de trabajo, sanamente y uno se siente bien. Y a través de esa táctica que yo les he dado, que en la oficina ellos se sientan cómodos, seguros, he logrado mucho con el grupo, no me he distanciado “no yo soy la jefa... no, no, de ninguna manera” me he acercado a ellos, mis compañeros de trabajo, mis docentes, mis colegas, si ellos no entran, yo no puedo hacer bien mi trabajo, si los muchachos no están ahí tampoco. Yo no los he alejado, más bien los he acercado, he creado afinidades con el personal, eso genera mucha confianza en ellos mismos, desde decirme hasta lo que piensan de mí...A mí me gusta... (p42, U1-2, S1).

7.2.3.5.3 Categoría: Características.

En esta categoría están enumeradas las percepciones del grupo en relación a lo que caracteriza a un grupo de docentes que desarrolla una labor por su centro educativo, entre las cuales encontramos la disponibilidad, como capacidad de estar dispuestos a tomar parte en ciertas tareas... *Entonces otra de las características que yo colocaría es la disponibilidad de los docentes a participar a conocer cuál es mi rol, mi función no solamente de lengua de inglés o lo que sea, sino en este equipo, pues ¿qué me toca hacer? Esa sería una característica. (p39, U6, S4); otra es la capacidad de ser proactivo, es decir estar tan vinculados que son capaces de actuar previsivamente... Yo creo que las características son... unos docentes proactivos, que estén ganados para la filosofía de la institución, eh, que tengan visión, y que tengan clara la visión y la misión del plantel, para poder establecer una buena relación y un buen equipo de trabajo. Y qué tan eficaces, y oportunos, en dar soluciones a lo que pasa. (p35, U1, S5); también la mística, entendida como la capacidad de ser coherente y funcionar según esa coherencia... Yo pienso que tienen que tener mística, mística, porque un docente puede trabajar y hacer su trabajo lo más de coherente pero por recibir una remuneración, pero si detrás de eso no hay una*

verdadera mística como docente, o simplemente está como un paracaídas o porque le ha tocado o no ha tenido otra salida, pues va a ser difícil establecer una relación entre todos los docentes del colegio y demás. (p35, U1, S3); otra característica es que los que forman parte del grupo estén integrados al mismo... Yo le coloqué que como principio tiene que estar identificado con nuestra filosofía, esta identificación le va a permitir ser una persona comprometida, con el proceso, comprometida con el proceso educativo, comprometida con la filosofía que abarca la visión y la misión de nuestros centros y la visión y la misión de la AVEC; pero también debe tomar muy en cuenta el aspecto personal, el humano del la person... del grupo humano, (p37, U1, S2); y finalmente el acompañamiento, es decir el facilitar el proceso de integración en el grupo... Y además de la disponibilidad sería la otra parte, la facilitación, de repente yo empecé el trabajo con muchas ganas, el docente se me entusiasmó pero no pasó de ahí, entonces la otra parte del directivo, o del resto del equipo, no necesariamente del director, que el que está empezando acá vaya conociendo cómo es que trabajamos aquí, cuáles son nuestros valores, qué hemos fortalecido y qué necesitamos fortalecer. (p39, U7, S4).

7.2.3.5.4 Categoría: Trabas.

En esta categoría los participantes del grupo describieron dos aspectos que no contribuyen al funcionamiento grupal. Uno de ellos es el estancamiento, o la situación en la que algunos docentes no entran en la dinámica de la integración al grupo de la institución... miren, y a mí me pasó este año, “mire este es nuestro proyecto educativo, léalo, revíselo” y con algunos yo no paso de allí. No paso de allí porque, este, a lo mejor, estamos en el segundo lapso o tercer lapso, entonces la filosofía a veces queda sobrentendida, incluso en los mismos viejos, en los que tienen diez años, mi colegio tiene once años (y es mío, mío de verdad), entre los que tienen ocho, nueve, once años, se supone que hay gente que conoce la filosofía. Entonces por otro lado tenemos a los que entran, y pasan uno o dos años y todavía no vemos que camina, que todavía no se integra. (p39, U3-4, S4). Y el otro aspecto que frena la integración al grupo es la falta de acompañamiento del proceso grupal por parte de los directivos... Yo creo que algo también que es un agravante para los directivos o para los que están en esas funciones, es que se encierran en su oficina con un montón de papeles y a llenar, y a llenar, y a llenar y se olvidan... entonces nos olvidamos,

pues, que ese acompañamiento pedagógico es sumamente importante, de yo saber qué están haciendo mis docentes, de ver cómo lo están haciendo, de saber qué es lo que sienten, qué es lo que piensan, qué es lo que quieren como ente constructor de ese proceso de enseñanza aprendizaje del cual todos formamos parte. Entonces yo pienso que también habría como que buscar cuando se logra entrar a una gerencia, también buscar ese espacio para atender a nuestros docentes y de una manera oportuna, no sé, de ver cómo se hace con ese papelero loco, que te pide tanto, y buscar la manera de organizarlo de otra forma, o también dándole un cincuenta , para atender a los docentes, pero también al trabajo administrativo que todos tenemos. (p40, U1-4, S5).

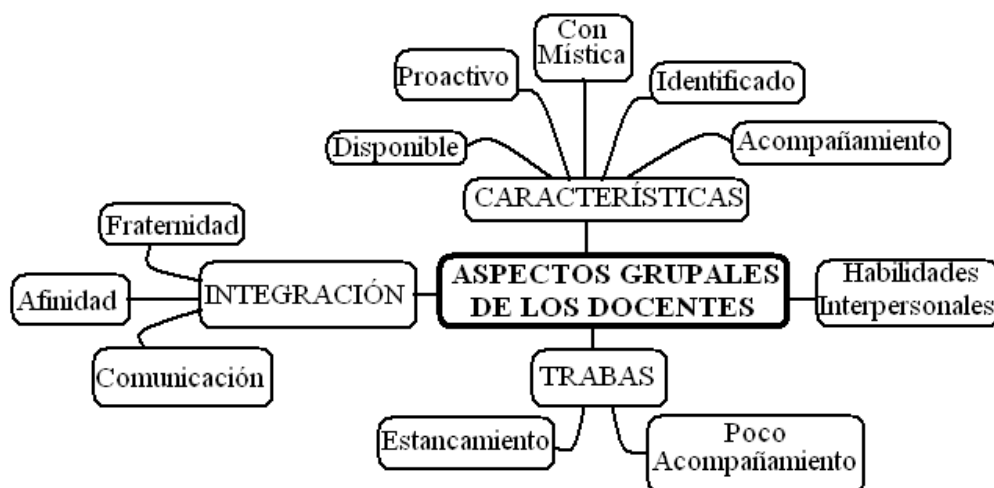


Figura 11. Dimensión 5. Categorías encontradas para el grupo 2.

Los participantes describieron cómo están vinculados con la dinámica de ejecución de proyectos educativos de centro los aspectos grupales como la integración, entendido como fraternidad, afinidad y comunicación entre docentes para el ejercicio de la tarea, en términos de habilidades interpersonales; igualmente algunos elementos que deberían ocurrir en la dinámica son el acompañamiento, la identificación con las labores propias del centro educativo desde la mística, la proactividad y la disponibilidad, que permita superar ciertas trabas del proceso de ejecución.

7.2.3.6 Dimensión 6: Trabajo en Equipo

Esta dimensión nos muestra las categorías y subcategorías en que se han agrupado las percepciones de los participantes del segundo grupo focal en relación a la dimensión trabajo en equipo en el ámbito educativo, y las cuales se enumeran a continuación primero en la Tabla 12 y luego analizadas con sus respectivos verbatim para cerrar el análisis con una figura que ilustra cómo fue descrita por el grupo focal 2.

Tabla 12. Dimensión 6. Grupo focal 2

.Dimensión	Categoría	Subcategoría	Vb. (Sujetos)
Trabajo en Equipo.	Procesamiento de la labor	Organización	(p56, U1, S1) (p76, U1, S6)
		Existencia de Proyecto	(p55, U1-2, S3) (p77, U1-3, S1)
		Necesidad de Chequeo Constante	(p67, U1-2, S4) (p75, U1, S1)
		Evaluación oportuna	(p68, U1, S3) (p69, U1, S5)
	Condiciones previas	Requiere de Líder	(p57, U3, S2)
		Interrelación	(p56, U1-2, S1)
		Complementariedad	(p62, U1-2, S3) (p73, U1, S4)
		Retroalimentación de la pertenencia	(p58, U1-2, S1)
		Identidad con la labor	(p60, U1, S5)
		Conciencia de equipo	(p59, U1, S4)
Limitado por el tiempo	/	(p57, U4, S2)	

7.2.3.6.1 Categoría: Condiciones previas.

En esta categoría se han agrupado una serie de aspectos cuya existencia previa favorece el trabajo en equipo de un grupo docentes en un centro educativo. Algunos de estos aspectos son: la conciencia de equipo, como saberse parte de un colectivo con el cual puedo lograr mejor o previsto... *Pienso también que favorece el trabajo en equipo el saber que yo no lo puedo hacer sola, y que en el resto, si quieres no veamos el grupo grande, me iría al de al lado ya aquí tengo un recurso inmediato, y si lo tengo aquí cercano este pues mucho más en el grupo mayor, el priorizar que no podemos trabajar sola es un aspecto que*

debe prevalecer. (p59, U1, S4); la identidad con la labor, es decir tener pertenencia con la tarea... Yo pienso que la persona debe identificarse con el trabajo que se va a hacer y debe haber, se debe crear un clima en el equipo de trabajo de respeto con las ideas que cada uno pueda aportar (p60, U1, S5); retroalimentación de la pertenencia, es decir, crear espacios para en encuentro y la integración... Otra cosa, retroalimentar la pertenencia. ¿Cómo es eso? Hacer actividades donde tanto primaria y secundaria coincidan ¿verdad? Y Retroalimentar la parte espiritual del docente. Es decir, si ya no podemos justo, como comentamos muy bien con la parte económica, este, actividades que despierten esperanza, que despierten la renovación, que lo hace muy bien AVEC, pero entonces traer, de repente yo le digo a la hermana, tráigase a otra persona y ella lo ha hecho y se ha logrado acercamiento entre primaria y secundaria, y se ha logrado la fraternidad entre los profesores del liceo, nos tratamos muy familiarmente, se ha logrado por eso: La retroalimentación. (p58, U1-2, S1); la complementariedad, es decir, aprovechar las diferencias para integrarse complementariamente... Oportunidad en la complementariedad. Muchas veces entre los mismos docentes hay sus pequeños roces y sus mismas diferencias, eso de que “yo soy el que hago y al otro no hay que tomarlo en cuenta” Pienso que todos son complemento, es decir, unos son expertos en un área, otros son experto en otra área, otros son expertos en evaluación y control, otro es experto en la parte psicológica, entonces entre todos los que forman el equipo ¿no? pero ser complementarios y tenerlo como una oportunidad, y no es “yo con mis principios me cierro aquí y nadie penetra, ni yo puedo penetrar en el otro” sino que haya ese complemento entre todos. (p62, U1-2, S3)... Sí es que podríamos ver cómo, verlo como un cuerpo, entonces cada quien cumple con su función, la mano tiene su función para lo que es, y al uso sacarles el provecho, o sea no todo el mundo sirve para enseñar, no todo el mundo sirve, trasladándolo a otro contexto, ¿no? Este, obviamente si son educadores no se tome así. No todos los que vienen son de animación, no todos tienen... sacarle el provecho, si yo soy buena en dirigir un grupo en la retórica, ese recurso, como recogido en unas personas que a lo mejor, alguno o uno o dos la hagan parecido. (p73, U1, S4); la interrelación, o la cohesión de los esfuerzos o de los proyectos en un solo proyecto... Un aspecto importante, para no ir a, para no perder un poco ese horizonte, esas metas, me parecía que es importante que el colegio tenga los proyectos claros y que todos estén interrelacionados y todos en función

de ese... y eso se debe al conocimiento de todos, no nada más de la parte docente, también de los representantes, de los obreros todos, todos en particular y la parte del personal administrativo que tampoco esté aislado de allí, de ese proyecto. Eso es importante. (p56, U1-2, S1); y el requerimiento de la existencia del líder, es decir que exista quien dirija, quien coordine la tarea... tiene que haber alguien que motorice y que lidere esto. ¿Qué pasa? Hay un diagnóstico, uno lo conoce este grupo, otro lo conoce aquel grupo ¿por qué todo el mundo lo conoce? “¡Ajá! Y vamos a trabajar en equipo” ¿Y cómo vamos a trabajar en equipo así? Sí, tiene que haber alguien que motorice, que integre, y que lidere ese trabajo, otro equipo, otro grupo que puede haber directivos, que puede haber profesores, no importa quién esté pero que esté liderizando eso. Porque entonces, me parece a mí que es una fiesta donde la gente agarra para diferentes lados... (p57, U3, S2).

7.2.3.6.2 Categoría: Limitado por el tiempo.

Esta categoría hace alusión a un aspecto de la realidad, de la cotidianidad propia del funcionamiento escolar, la escasez de tiempo... El tiempo, es básico, el tiempo, el tiempo es una limitante muy fuerte para ésto a veces por no suspender clases porque no nos vemos, y resulta que no nos vemos igual porque si lo coges para un día o para el otro, bueno unos profesores, no vienen, aquellos no vienen, estos no les toca, estos sí les toca, “no puedo cambiarte el día profe porque no me permiten en el liceo”, etc., etc. Entonces tendríamos que trabajar un poco con ese tiempo y con las personas que disponen de mayor tiempo. Hay bastante gente en la escuela, que además de comprometida, o sea, dispone de tiempo, ¿no? por ejemplo la cantidad de profesores que ya están jubiladas, entonces esta gente pudiera estar como motorizando ¿no?, como que pertenece y está más tiempo aquí en la institución y puede disponer de mayor tiempo... (p57, U4, S2).

7.2.3.6.3 Categoría: Procesamiento de la labor.

Esta categoría incluye aspectos técnicos del trabajo en equipo que lo definen y lo posibilitan, descritos por los participantes, y los cuales se enumeran a continuación: la organización, es decir disponer las acciones según necesidades específicas... Organización. Organizar y planificar en función de los demás. Un aspecto importante, para no ir a, para no perder un poco ese horizonte (p56, U1, S1)... Podríamos decir que un colegio que tiene

procesamiento grupal es capaz de planear, desarrollar, evaluar, revisar y volver a sobre la marcha planear es capaz de lograr de una forma más eficiente, más asertiva las metas que se propone. (p76, U1, S6); existencia de proyecto, o sea un plan de tareas que integre a todos y a toda la labor... *Que haya un proyecto, desde kínder hasta quinto año por ejemplo, que todos estén involucrados, todos: las maestras de inicial con los profesores de secundaria, que todos estén involucrados en el mismo pensamiento filosófico, para que no haya, de verdad, no haya cortes, sino que todo vaya en la misma secuencia.* (p55, U1, S3)... *Es que todo acto educativo, todo acto educativo necesita proceso. Es necesario, además de pertinente y todo, es obligatorio que cumpla estos pasos que tú estás hablando de planificar, de organizar, de estructurar, de evaluar, porque si yo no planifico ¿qué busco? Vamos a empezar por ahí, yo no tengo metas, yo tengo un objetivo, pero si yo no tengo esta planificación no tengo el objetivo; si en este objetivo yo no lo veo estructurado y todo, con actividades fechas, es un cronograma, no he organizado todo lo que me va a llevar al logro de ese objetivo, se me pierde en el tiempo las buenas ganas.* (p77, U1-2, S2); la necesidad de chequeo constante, es decir que haya un seguimiento a lo largo del proceso... *Es que a veces favorece el chequear, chequear constantemente. Yo este año cambié de ambiente, de lugar y todo eso, y me tocó trabajar en una zona pues, donde me ha favorecido mucho eso, entonces el chequear con el equipo, la reunión constante o por lo menos lo más actualizada posible, ¿verdad? Fluida posible, y si no cuando no se ha podido hablar, pues chequear con el resto, normalmente siempre hay un equipo, y ese equipo es responsable de transmitirle todo eso, y como una idea práctica que ojalá la aprovechemos más, es asumir la responsabilidad “bueno tú te vas a encargar de este asunto y aquel del otro” y a veces estás endeudado, porque a veces de alguna manera en algún momento se puede caer en la desorganización, entonces “tú la vas a hacer” y chequear con los que deben recibir la información o cualquier trabajo o tarea ¿no?. Y hemos visto también que cuando no se esfuerzan “¿y qué pasó?” entonces uno ve que no hubo organización o no hubo el entusiasmo para tal cosa, no interesó tal actividad, qué sé yo, pero es porque no se ha chequeado, no se ha monitoreado el trabajo y eso te quita un poco el tiempo.* (p67, U1-2, S4)... *Pues hay muchísima relación, porque, este, constantemente chequear y evaluar, lo que dijimos anteriormente, es importante reunirse para chequear aunque sea quince días, cada quince días o cada ocho días, con el equipo de trabajo, con los líderes, porque*

no nos podemos reunir con cada docente. Este, por ejemplo en el colegio está el equipo pedagógico, está la comisión pedagógica, los coordinadores y coordinación y evaluación. Nos reunimos siempre, entonces conversamos sobre nuestros proyectos sobre lo que se está haciendo en ese momento, cómo va, cómo está la relación de los guías con en el proceso de los proyectos de aprendizaje, los representantes cómo los vinculan, siempre hay un constante, una constante revisión. Para ver en qué estamos fallando y retomar nuevamente los lineamientos hacia la meta. (p75, U1, S1); y la evaluación oportuna, es decir que se valore el resultado final el alcance del logro gracias a una tarea... Hay que evaluar los procesos. A mí esa palabra de proceso no me gusta mucho ¿no?, pero hay que evaluar, hay que evaluar. Tienes una semana del colegio, termina, ¿qué pasó ahí? Evaluar. Tienes el proceso de inscripción, bueno a ver cómo fue ese proceso, todo. (p68, U1, S3)... Yo pienso que la evaluación tiene que ser oportuna. Oportuna tiene que ser la evaluación. Porque entonces, a veces bueno la semana del colegio, y la estamos evaluando en julio y fue en marzo, o sea que... (p69, U1, S5).



Figura 12. Dimensión 6. Categorías encontradas para el grupo 2.

La figura 12 ilustra cómo los participantes han descrito la dimensión de trabajo en equipo para la ejecución de proyectos educativos de Centro. Especificaron que para pudiesen funcionar como equipo debían darse unas condiciones previas como la existencia

de un buen líder, la existencia de una adecuada interrelación entre los integrantes del equipo, que a su vez puedan complementarse para trabajar, y que su pertenencia a ese equipo sea reforzada por la participación y su vinculación e identificación con la labor. Igualmente resaltaron que trabajar en equipo requiere del tiempo disponible para que ocurra entre los participantes un funcionamiento desde la noción de trabajo en equipo; esta noción la conciben a través de un nivel de estructura que procese a labor organizándose, teniendo un proyecto al que dar respuesta, el que ocurra un chequeo constante y una evaluación oportuna.

7.3 Análisis Intergrupar.

En esta fase del análisis de resultados se procede a relacionar las fuentes de información obtenidas intragrupalmente a fin de explorar los aspectos proporcionados por los participantes de ambos grupos focales en torno a los aspectos que tienen relación con la ejecución de proyectos educativos de centro.

7.3.1. Dimensiones y Categorías en el discurso de los participantes de ambos grupos focales, expresadas como cambios en el tema.

A continuación se presentan otras dimensiones y categorías, las cuales han sido precisadas desde una lectura diferente a la realizada en el análisis intragrupal, las cuales a su vez estaban enfocadas como respuesta directa a las preguntas del grupo focal. Éstas que a continuación se presentan expresan transversalmente en el discurso, cambios de tema y de enfoque, al tiempo que han sido leídas desde los aspectos dinámicos propios de los participantes en el proceso de interacción del grupo focal.

7.3.1.1 Dimensión: Temporalidad.

En esta dimensión los participantes describen cómo está presente a lo largo del discurso de ambas sesiones de grupo focal la noción de la temporalidad en relación con el funcionamiento de los docentes del centro educativo según ciertas categorías que a continuación se presentan.

7.3.1.1.1 Categoría: Empleo o uso del tiempo.

Esta categoría hace referencia a disponibilidad de tiempo, en términos de cantidad, en el contexto educativo para vincularse con el desarrollo de los proyectos de centro...

“dirigimos de alguna manera focalizamos en PEIC... le brindamos al docente para que él se sienta atraído motivado, enamorado, y se vincule y se involucre, con esa... satisfacción, aunque... aunque de repente está nuevo, está con pocas horas,” (p4, U1-2, S4 grupo 1); también se refiere al tiempo destinado para tareas específicas... *“una maestra de aula, como tú bien lo expresabas, con una cantidad de niños que tiene que atender quizás su tiempo sea un poco más limitado”* (p12, U1, S3, grupo 1) y *“que nuestro día a día sea en función a una planificación porque yo trabajo según lo que me he propuesto para el mes, para el año escolar,”* (p13, U1, S2, grupo 1); otra variante de esta misma categoría es el empleo del tiempo según el rol que se desempeñe en el centro educativo, según lo cual los participantes expresan que el docente que tiene una función más administrativa dispone de una mayor cantidad de tiempo que el docente que está en aula, a quien normalmente le falta tiempo para hacer ciertas cosas... *“una maestra de aula, como tú bien lo expresabas, con una cantidad de niños que tiene que atender quizás su tiempo sea un poco más limitado que a lo mejor otro personal que es administrativo, o personal directivo”* (p12, U1, S3, grupo 1), *“si yo estoy consciente de que mi trabajo implica organizarme, sacar tiempo para hacer horas administrativas, escuchar al estudiante, orientarlo, además de dar clases,”*(p15, U3, S2, grupo 1), *“Una de las realidades es que en los colegios a veces nos conseguimos como sin tiempo, para preparar, para facilitar incluso, el momento necesario,”* (p33, U1, S4, grupo 2) y *“También hay la mala interpretación de que las personas que somos o tenemos cargos directivos, parte administrativa, que tenemos todo el tiempo disponible del mundo y somos nosotros los únicos que tenemos que hacer.”*(p14,U4, S5, grupo1).

7.3.1.1.2 Categoría: Tiempo y Costumbre.

Esta categoría fue descrita como una relación causal entre el tiempo de permanencia del docente en la institución y su costumbre, su ajuste o vinculación con los modos de funcionar en el centro educativo... *“el que tiene tiempo de alguna forma por la convivencia se va sintiendo parte,”* (p5, U2, S6, grupo 1), *“En general, los docentes dicen “bueno yo cuando entré aquí muchas cosas me parecían muy extrañas, pero en la medida en que yo me fui incorporando, fui relacionándome con mis compañeros, yo fui captando cuál era la filosofía del colegio”* (p2, U3, S3, grupo 1).

7.3.1.1.3 Categoría: Tiempo, vinculación y responsabilidad.

En esta categoría los participantes describieron una relación inversamente proporcional entre el tiempo de antigüedad de un docente con su capacidad de vincularse a ciertas iniciativas o propuestas, como los proyectos educativos de centro, en comparación con otros docentes de nuevo ingreso... *“al viejo estudiarlo, o sea al antiguo estudiar qué está pasando con esa persona que está ahí y cómo puedo involucrarlo (...) ya tú comienzas como a tratarlo, respetando ésto, pero haciéndole ver que ellos tienen que respetar lo que está aquí también. Porque por el hecho de que tenga cincuenta años en la escuela...”* (p23, U6, S2, grupo 2), tal que pareciera que independientemente del tiempo en el centro el proceso de vinculación es independiente de la antigüedad... *“yo me devolvería a mi planteamiento inicial, cuanto se hablaba de la vinculación docente. Yo decía:”no importa la cantidad de tiempo que tú tengas, si tú no estás vinculado, es que así hagas lo que hagas”.* (p11, U1, S1, grupo 1), y *“Y con lo que ustedes decían al principio, cuando es el personal más bien el que tiene más tiempo en el plantel es como el más difícil de hacer que cambie”* (p13, U2, S2, grupo 1).

7.3.1.1.4 Categoría: Tiempo y Estructura.

Esta categoría describe la noción del tiempo como parte de la estructura organizativa para el desarrollo de la labor... *“A mí también me parece importante que, tenga un objetivo y que tenga un plan de trabajo, una especie de agenda que esté estructurada que esté estructurada con sus fechas, con su tiempo, a corto o a largo plazo, y es una manera pues que el grupo sepa hacia dónde va y qué quiere lograr al fin, a la manera que se podría verificar si están logrando cosas. Un poquito de estructura, pues.”* (p24, U1, S4, grupo 1), y como precisión del cierre de las labores proyectadas... *“porque si yo no sé que me van a evaluar, o que en un momento me pasan como “¿mira ya tú lo entregaste?”, a veces uno sin querer simplemente le va dando largas, y largas, y largas, y aquellas cosas que quería hacer no las termina haciendo, entonces eso de tener fechas de entrega, fechas de revisión, fechas de que yo evaluó y otros me evalúan, quizás también pueda ser algo bien importante.”* (p23, U2, S6, grupo 1).

7.3.1.1.5 Categoría: Tiempo como “años de servicio”.

Esta categoría refleja la importancia que los participantes describen cómo los docentes le atribuyen al tiempo de permanencia en el ejercicio del rol docente hace una

diferencia entre ellos, porque alude a cierta preponderancia de unos frente a otros... “tuve una experiencia a nivel oficial, a nivel de coordinación de cursos, pero también dos años, la mayoría de mi experiencia docente son 25 años docente y 17 años en AVEC, paralelos, van en el mismo camino, pero, ustedes lo que están planteando está bien interesante ¿por qué? Me recuerdo, y todavía le sucede a los docentes nuevos que ingresan,” (p 13, U1, S1, grupo2). También alude a el compromiso que se espera de alguien que por la cantidad de años en la institución debería tener... *“habrá gente que tiene veinte años muy bien y de repente tú la ves cambiar absolutamente y comienza a pasarse como que para el otro lado, digo yo “te estás pasando para el lado de los que no quieren hacer nada”* (p43, U3, S2, grupo 2)

7.3.1.2 Dimensión: El Nuevo.

En esta dimensión los participantes describen cómo está presente a lo largo del discurso de ambas sesiones de grupo focal la noción de diferencia importante que supone estar en la condición de ser un docente de nuevo ingreso, frente a la condición de antigüedad que otros tengan en el colegio.

7.3.1.2.1 Categoría: El nuevo y los criterios de ingreso.

Esta categoría hace referencia a la necesidad de hacer un proceso de inducción con el docente de nuevo ingreso para integrarlo al funcionamiento escolar, aunque realmente la cotidianidad no permite que ésta acción se realice frecuentemente... *“vino una docente y es graduada en la materia que tengo vacante y no tengo más de donde escoger, entonces muchas veces hay que decir como en la canción esa “esto es lo que hay”, entonces me quedo con esa...Entonces el tiempo me va llevando a que “mire, mire profesora, este es nuestro proyecto educativo léalo, revíselo”, pero resulta que con algunos cubro, por lo menos, no paso de allí, porque a lo mejor estamos en el segundo lapso o tercer lapso, entonces la filosofía a veces queda sobreentendida”* (p33, U3, S4, grupo 2), y que la inducción es propicia para animarlo a colaborar en proyectos por su condición de nuevo docente... *“Porque justamente el nuevo es muy fácil agarrarlo, es muy fácil atraparlo “mira nosotros aquí estamos haciendo ésto”, él está llegando, no está llegando con expectativas de mil cosas para hacer, uno le da el espacio y él se pone,”* (p13, U3, S2, grupo 1).

7.3.1.2.2 Categoría: *El Nuevo versus el Viejo*

Esta categoría ilustra cómo los participantes describen las diferencias en la manera de interactuar los docentes según su antigüedad en el centro educativo, frente a la disposición a implicarse en labores planeadas o proyectadas... “cuando es el personal más bien el que tiene más tiempo en el plantel es como el más difícil de hacer que cambie. Porque justamente el nuevo es muy fácil agarrarlo, es muy fácil atraparlo” (p 13, U3, S2, grupo 1), o cuando se ve la influencia negativa... “*sí nos pasa a nosotros mucho, que llegan muchachos jóvenes muy dispuestos, hasta que... por decirlo de alguna manera... caen en las garras de profesores que ya tienen mucho tiempo en la institución y, este, básicamente lo echan a perder: “no mira...no participes en eso, porque por favor”.* (p 14,U2, S5, grupo 1), y expresan que la diferencia es tal que un docente puede influirle mal al otro... “*cuando yo recibo mi personal nuevo y no quiero que se me contamine, al viejo estudiarlo, o sea al antiguo estudiar qué está pasando con esa persona que está ahí y cómo puedo involucrarlo, y si no podemos porque ya son “un cáncer”, sí porque hay gente que... hay cáncer que se curan pero hay cáncer que no, entonces tú dices “bueno, éste sí se curó, éste vino para el lado de nosotros” y el que no, ya tú comienzas como a tratarlo, respetando ésto, pero haciéndole ver que ellos tienen que respetar lo que está aquí también. Porque por el hecho de que tenga cincuenta años en la escuela... “Yo tengo aquí cuarenta años (te dicen) y usted tienes cinco, usted tiene seis”* (p 23, U6, S2, grupo 2) lo cual ayuda a descubrir aspectos valorativos en el proceso de la intersubjetividad de los grupos docentes frente a la participación.

7.3.1.3 Categoría: *Se cae*

Esta categoría describe la vivencia de la frustración frente a lo no logrado, frente a lo que animistamente pareciera haber jugado contra todos los pronósticos, a no funcionar, a frenar su proceso... “*uno nunca sabe por qué a veces, sí logramos el tiempo y el espacio, pero todo queda en el papel, o sea el colegio en eso se cae, parece que nos falta el impulso para terminar de concluir lo que nos hemos planteado, entonces todo el proceso que ha llevado la planificación se cae. Se cae porque yo siento que la cabeza es clave en este trabajo, si la cabeza que es la dirección y el equipo que está a su lado no está consciente de que esto es, no un requisito administrativo, sino la solución de una cantidad de cosas*

que le van a permitir mejorar su proceso educativo, se cae. Y yo lo veo constantemente. O sea se cae y, y me molesta, porque yo digo “bueno para qué planificamos si se cae”. Si llegamos a la fase siguiente del plan, a fuerza de, bueno de ir abriendo espacios, pero después, a cada quien le toca hacer algo, están distribuidos los logros y las funciones en función del tiempo, pero se cae.” (p 10, U1-2, S6, grupo 1) esta expresión ayuda a sintonizar con el nivel impotente de afectación de los docentes que por más esfuerzos que realicen, lo logran alcanzar lo propuesto, sobre todo debido a causas sobreentendidas y poco concretas al mismo tiempo.

7.3.1.4 Categoría: Político

Esta categoría se presenta por primera vez en todo el análisis como un elemento importante, particularmente reseñado en el grupo focal 2, como una muestra del nivel de análisis que lograron estos participantes, quienes acordaron tácitamente desarrollar sus intervenciones teniendo como eje transversal todo el tema de la visión y la filosofía del centro educativo como bien al que hay que tender... *“Yo creo que hay que pasar por encima de esto que estamos hablando. Qué colegio queremos, qué alumnos queremos, que docentes queremos. Pero qué ciudadano, qué país, qué gobierno, entonces conseguiremos... porque estamos hablando de la filosofía del colegio y de la institución, pero ¿y de la filosofía del país? ¿Las políticas del país por dónde van? Pienso que hay que primero ver por dónde va el país para después nosotros bajar a ver la filosofía de nuestra institución. Muchas veces los docentes que vienen de muchas instituciones a la nuestra, cada uno va por una línea distinta, porque no hay una visión de país que queremos, de alumnos egresados que queremos, de alumnos que van a la universidad, de profesionales que salgan un día al mercado laboral.” (p 45, U1-3, S3, grupo 2).*

7.3.1.5 Categoría: Gerencia y Rol

En las expresiones de los participantes se observa una relación entre el ejercicio del rol directivo con el concepto o noción de gerencia... *“Para agregar algo, yo también tengo poca experiencia gerencial ¿no? en el, desde el punto de vista este... en AVEC, sí tuve una experiencia a nivel oficial, a nivel de coordinación de cursos, pero también dos años, la mayoría de mi experiencia docente son 25 años docente y 17 años en AVEC, paralelos, van en el mismo camino” (p13, U1, S1, grupo 2),* que por ejemplo el ejercicio de su rol se

circunscribe a lo eminentemente administrativo ... *“Yo pienso que hay algo también en los directivos y es que se encierran también a llenar un montón de papeles”* (p34, U1, S5, grupo 2), y que el papel de los directivos-gerentes es ejercido desde el poder... *“No, pero es que la señora colabora”*, entonces *¿qué pasa? Allí empieza la incomodidad porque la representante siente que ha ganado espacio, porque se le ha reforzado desde la gerencia”* (p22, U2, S5, grupo 2), lo cual deja ver una manera empresarialmente confusa de entender los roles en el ámbito educativo.

Estas dimensiones y categorías hacen referencia a aspectos que están presentes transversalmente a lo largo de las intervenciones de los participantes. Lo cual nos dejan comprender la manera cómo ellos describen otros aspectos de los procesos de interacción e intersubjetividad, de argumentos causales como todo el aspecto económico que está relacionado a la valoración cultural e institucional del ejercicio de la profesión docente, o por ejemplo de aspectos organizacionales presentes de manera muy empresarial en la dinámica del funcionamiento interno de un centro educativo.

7.3.2. Dimensiones y Categorías Analizadas Intergrupalmente

Es importante recordar que la finalidad de este segundo nivel de análisis, el intergrupalo, según Martínez (2004) está relacionada con la estructuración, a partir del sistema de categorías, de algunas dimensiones expresadas antes intragrupalmente sobre de la ejecución de proyectos educativos por parte de docentes que se organizan en equipos de trabajo, pero ahora para observar las confluencias y divergencias entre las descripciones hechas por ambos grupos focales. En la siguiente sección presenta cómo estas dimensiones (Identificación con la Visión del colegio, Participación y colaboración, Ejercicio del liderazgo, Aspectos personales del docente, Aspectos Grupales de los docentes, y Trabajo en Equipo) fueron atendidas en ambos grupos focales.

7.3.2.1 Identificación con la Visión del colegio.

Podemos observar en la figura 13 la manera como fue descrita en ambos grupos esta dimensión y sus categorías.

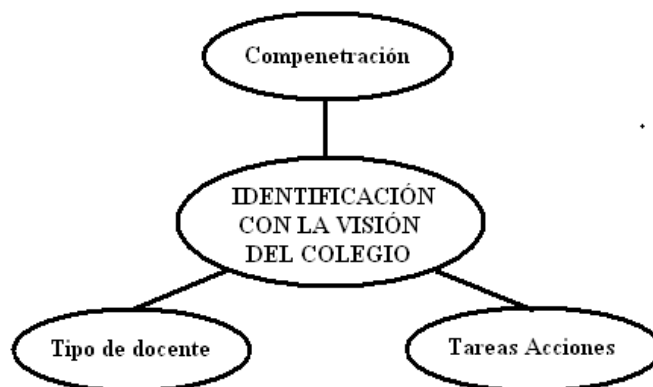


Figura 13 Dimensión 1 Categorías comunes en los 2 grupos

Pareciera que para los participantes del estudio estos aspectos: el tipo de docente (si en nuevo o si tiene tiempo trabajando en el colegio), la compenetración entre los docentes y el clima laboral en el centro educativo, y el desarrollo de acciones, está íntimamente relacionado con la vinculación con la visión del colegio.

7.3.2.2 Participación y colaboración

Podemos observar en la figura 14 la manera como fue descrita en ambos grupos esta dimensión y sus categorías.



Figura 14 Dimensión 2 Categorías comunes en los 2 grupos

Pareciera que para los participantes del estudio es necesario un proceso de diagnóstico de la realidad del centro educativo en el que participen todos, para que ocurra la

colaboración de los docentes, que existan tareas y acciones claras para que los docentes tomen parte en ellas, que también los docentes estén identificados con el centro para que se integren a sus labores colegiadas, y que en todo el proceso haya acompañamiento para la precisión de resultados.

7.3.2.3 Ejercicio del liderazgo

Podemos observar en la figura 15 la manera como fue descrita en ambos grupos esta dimensión y sus categorías.



Figura 15 Dimensión 3 Categorías comunes en los 2 grupos

Pareciera que para los participantes del estudio hay una relación prácticamente exclusiva en el ámbito educativo entre el líder y el rol del directivo, y que además si éste es ejercido positiva o negativamente, existirán consecuencias respectivamente positivas o negativas para la ejecución de los proyectos educativos de centro y el funcionamiento de los grupos de docentes en los centros educativos.

7.3.2.4 Aspectos personales del docente

Podemos observar en la figura 16 la manera como fue descrita en ambos grupos esta dimensión y sus categorías.

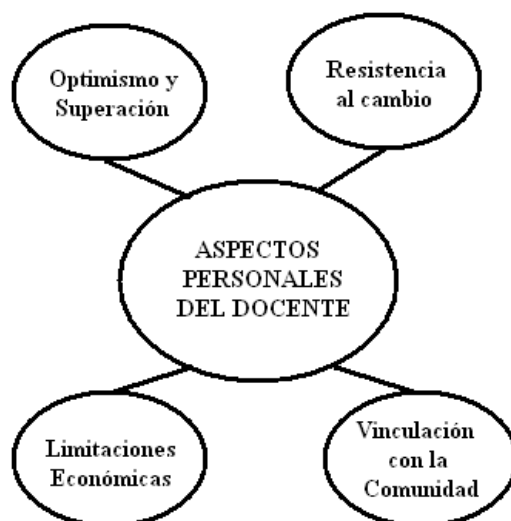


Figura 16 Dimensión 4 Categorías comunes en los 2 grupos

Los participantes parecieran coincidir en que hay aspectos personales de cada docente que están presentes en la ejecución de proyectos educativos de centro, tales como la necesaria vinculación del docente con la comunidad en la cual hace vida el centro educativo, que hay en los docentes la cualidad de optimismo y superación como para asumir el reto de llevar a adelante proyectos, que no obstante está muy presente en muchos docentes el tema de la resistencia al cambio, y que es frecuente toparse con el argumento válido de las limitaciones económicas en el ejercicio de la docencia y como factor estimulante para la dedicación a la tarea de adelantar proyectos.

7.3.2.5 Aspectos grupales del docente

Podemos observar en la figura 17 la manera como fue descrita en ambos grupos esta dimensión y sus categorías.

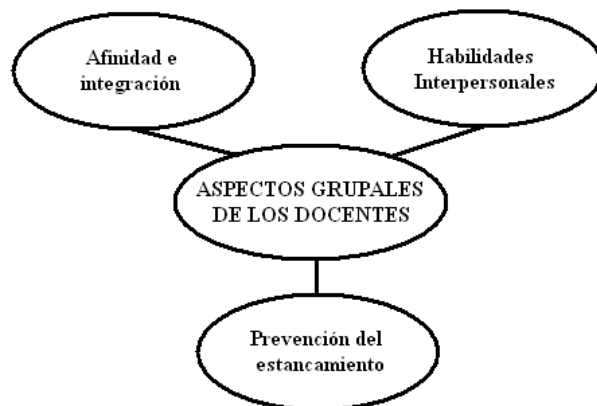


Figura 17 Dimensión 5 Categorías comunes en los 2 grupos

Para los docentes participantes del estudio los aspectos grupales comunes a su descripción de cómo se ejecuta colegiadamente un proyecto son las habilidades interpersonales, es decir la capacidad de interacción, de comprensión y funcionamiento colegiado, la capacidad de integración y afinidad que entre ellos exista, y alguna estrategia que permita la estructura que se prevenga el estancamiento en el desarrollo de las labores.

7.3.2.6 Trabajo en Equipo

Podemos observar en la figura 18 la manera como fue descrita en ambos grupos esta dimensión y sus categorías.



Figura 18 Dimensión 6 Categorías comunes en los 2 grupos

Cuatro son los aspectos comunes identificados como relevantes en todo trabajo en equipo para ejecutar proyectos educativos de centro: el liderazgo y las maneras de ejercerlo, estructuras de planificación y organización que permitan el avance en la consecución de la meta acordada, procesos de seguimiento y evaluación a plazos determinados, e integración de los integrantes de la iniciativa y conciencia de equipo en cada uno de ellos.

VIII. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La comprensión de cuál es la mirada que una o varias personas tienen sobre un determinado fenómeno suele ser posible gracias a la voz con la cual ellos describen esa comprensión de dicho fenómeno. A lo largo de este documento se han expuesto varios elementos que vinculan, desde la voz y la mirada de un grupo de docentes, el trabajo en equipo y la ejecución de proyectos educativos de centro en sus instituciones. En tal sentido, algunos de los aspectos o consideraciones finales de la presente investigación los presentamos a continuación a modo conclusivo.

8.1 Sobre las dimensiones de la ejecución de proyectos educativos de centro tal como la ven los docentes.

En ambos grupos focales los docentes participantes describieron las dimensiones y categorías que desde su visión están presentes en la ejecución de los proyectos educativos de centro, según lo cual resaltamos que:

- La identificación de los docentes con la visión de su colegio fue descrita como un elemento importante para el funcionamiento de cada docente en su centro educativo, que fundamentaba el sentido de pertenencia, la identidad de éstos con una misma línea de trabajo y el cambio de actitudes y comportamientos de acuerdo a esa visión; de igual manera tal identificación es útil para contribuir a la compenetración y la participación de los docentes, así como para el desarrollo de los proyectos.
- La participación de los docentes en proyectos comunes en el mismo centro educativo se favorecía cuando quedaba claro que se desarrollara en dos fases, una fase de diseño de planes, incluyendo un proceso de diagnóstico de cara al plan en concreto, y una segunda fase en la que participar supone colaborar para la puesta en práctica de los planes en la que se desarrollara un proceso sistemático de acompañamiento.
- El liderazgo, en el contexto educativo, ejercido positivamente supone a un líder democrático y que posibilita la participación, efectivo en su desempeño, carismático en su interrelación y animador de los procesos; y el liderazgo es ejercido

negativamente supone a un líder autocrático, intransigente en cuanto a la toma de decisiones, deficiente en su accionar y no integrado con su equipo de trabajo.

- En el funcionamiento y la ejecución de los proyectos educativos de centro están presentes aspectos personales de los docentes tales como su capacidad de identificación y relación con la comunidad, lo cual incluye categorías como su criticidad, su proactividad y creatividad, el ser respetuoso, sensible y capaz de percibir las realidades de esa comunidad del contexto. También algunas fortalezas como el optimismo, la sensibilidad social, su eficiencia y su disposición al trabajo, y espíritu de superación.
- Igualmente en el funcionamiento y la ejecución de los proyectos educativos de centro se encuentran presentes aspectos grupales de los docentes tales como la importancia de la integración, la cual a su vez supone una adecuada comunicación, cierta afinidad de los integrantes y experiencia de fraternidad, la aceptación del otro, la apertura al cambio, una disposición positiva y la vivencia desde valores personales como el compromiso.
- El trabajo en equipo de un grupo docente supone la conciencia de equipo y el tipo de liderazgo que se ejerza en él, el proceso de integración de los participantes y su organización para funcionar, el compartir una misma finalidad e identidad con la labor y la existencia misma de un proyecto con objetivos claros, la capacidad de los docentes para responder a los compromisos, y la presencia del seguimiento y de procesos de evaluación oportuna.
- El trabajo en equipo depende también de la complementareidad de habilidades y destrezas que converjan en un determinado equipo de trabajo.

8.2 Sobre dimensiones que facilitan o limitan la ejecución de proyectos educativos de centro.

Un proyecto educativo de centro, desde la mirada de los docentes participantes del estudio, se ve impulsado en su desarrollo por cada uno de los aspectos mencionados en el punto anterior, y se encuentra limitado en su ejecución por algunas de los siguientes aspectos:

- Cuando por la existencia de errores o dificultades en el proceso de inducción sobre la visión y filosofía del centro educativo en el personal de nuevo ingreso no se promueve la identidad de éste personal; o cuando el personal de nuevo ingreso encuentra barreras en el personal con más antigüedad a cerca de su identidad con el centro educativo.
- Hay docentes que se niegan a participar por estar negados a repetir acciones que saben que no han dado resultados palpables.
- El liderazgo que se ejerce de forma negativa suele causar frustración en el grupo de docentes, y en otras ocasiones genera que integrantes del equipo de trabajo emulen el mal estilo de liderazgo que se ejerce sobre ellos, también dificulta el acompañamiento que el líder quiera hacer sobre su equipo.
- Algunos de los aspectos personales del docente que limitan el desarrollo de los proyectos están relacionados con la sumisión ante el liderazgo que suelen ejercer algunos equipos directivos en su toma de decisiones; otros están relacionados. Igualmente otro aspecto indicado en esta categoría se refiere a la presión de las instancia intermedias de supervisión del Estado en materia de educación, así como las diferentes necesidades económicas derivadas de la poca valoración del ejercicio de la profesión docente.
- Algunos elementos relacionados con aspectos grupales que limitan la ejecución de los proyectos identificados por los participantes son el estancamiento o poca integración al grupo del personal de nuevo ingreso aún pasado el tiempo, el poco o deficiente acompañamiento a la dinámica del grupo de docentes.

8.3 Sobre otras dimensiones y categorías centradas en el discurso de los participantes.

Los participantes también expresaron otros elementos que son transversales a su discurso, y que nos muestran desde otra lectura, otras consideraciones importantes acerca de la ejecución de los proyectos, como aspectos relacionados con el objeto de estudio, y los cuales se mencionan a continuación:

En primer lugar, la dimensión temporalidad, la cual está presente a lo largo de todo en análisis de los datos, como un aspecto relacionado con la ejecución de los proyectos educativos de centro, específicamente en relación a:

- La importancia del empleo del tiempo para el desarrollo de labores de ejecución de los proyectos, en oposición al tiempo necesario para el ejercicio del determinado rol docente dentro de la institución.
- La relación existente entre el tiempo entendido como antigüedad y la costumbre y la tradición en relación a los modos de hacer, frente a la novedad que supone el desarrollo de un proyecto de centro.
- La relación que existe entre el tiempo que un docente tiene trabajando en su centro educativo y la responsabilidad con el quehacer propio del centro educativo.
- Igualmente la relación existente entre el tiempo de permanencia por antigüedad en el colegio y el pertenecer o sentirse parte de la estructura organizativa para el ejercicio de las labores propias del centro.
- El carácter que imprime en el docente, según resaltan los participantes, en relación a los años de servicio de unos frente a los años de servicio de otros en términos de experiencia para la labor educativa y su influencia en el desarrollo de los proyectos.
- Y finalmente se resaltó de manera importante la necesidad de valoración institucional del tiempo dedicado a la labor docente.

En segundo lugar los participantes expresaron algunos aspectos acerca del docente de nuevo ingreso en el centro educativo, y los aspectos relacionados con su influencia en la dinámica de ejecución de los proyectos y el trabajo en equipo:

- La interacción del docente “nuevo” frente al docente “viejo”, y las diferentes lecturas cuando el docente “nuevo” ingresa con buenas intenciones y apertura para la integración y cuando el docente “viejo” favorece o no esa integración dependiendo de si este docente “viejo” está viciado y contamina al docente que ingresa; y viceversa cuando el ingreso del docente “nuevo” desestabiliza o fortalece el orden o la estructura o el sistema de funcionamiento del centro.
- De igual manera, la importancia de los criterios de ingreso para la selección de ese docente nuevo, o el desarrollo de algún proceso de inducción para la integración de estos docentes al funcionamiento del centro, y su relación con la reorganización del sistema para mantener el funcionamiento o mejorarlo.

En tercer lugar se expresó en los datos el fenómeno del significado afectivo, dinámico y desalentador cuando las iniciativas, los proyectos aún a pesar de haberlos soñado y desarrollado acciones para su implementación, no obstante, éstos “se caen”, como si fuera una prerrogativa volitivamente propia del proyecto en sí. La expresión alude al fenómeno inevitable e impotente de presenciar la “caída” del plan y su consecuente frustración de cara a la ejecución de proyectos en el centro.

8.4 Sobre la valoración de la relación existente entre los proyectos educativos de centro y su ejecución.

En otro orden de ideas, las expresiones de los participantes en el estudio aluden a una serie de conceptos, o preconceptos, establecidos y determinantes en su visión del fenómeno de la puesta en práctica de planes y proyectos de centros, éstos son:

- El concepto de Autoestima, como aspecto resultante de la intersubjetividad presente en la interacción propia de un grupo que está conformándose en equipo de trabajo para el logro de un mismo fin. Sobre todo en términos del ejercicio del liderazgo.
- El concepto de “gerencia” en un contexto educativo. Según esta visión pareciera ser un acuerdo entre los docentes participantes del estudio que las habilidades gerenciales son aplicables impunemente al funcionamiento educativo y están vinculadas al éxito en la ejecución de los proyectos.
- La noción de “eficacia” y “eficiencia” como criterios de logro de metas del funcionamiento educativo, de los docentes que trabajan en equipo sobre todo para la ejecución de proyectos educativos de centro.
- Las nociones de “Iniciativa” y “Creatividad” también se encuentran presentes entre líneas, como componentes propios del docente que planea y ejecuta proyectos educativos de centro y que funciona con otros mediante el trabajo en equipo para conseguirlo.
- La idea de que el liderazgo está indefectiblemente vinculada al ejercicio de ciertos roles en los cuales se detenta alguna cuota de poder, como por ejemplo en el directivo del centro educativo, lo cual hace suponer una visión vertical del funcionamiento y organización educativa de la institución.

- La certidumbre de todo el tema económico vinculado a la valoración del rol y labor de las y los docentes, y su consecuente influencia en los aspectos disposicionales, colaborativos y de realización laboral en el ejercicio de sus funciones sobre todo de cara a la ejecución de un proyecto educativo de centro.
- La comprensión de la tarea de ejecución de proyectos como algo paralelo y diferente a las tareas propias y cotidianas del ejercicio de la profesión docente en un centro educativo, lo cual fundamenta grandemente el asumir la ejecución de los proyectos como algo difícil de ser llevado a cabo.

8.5 Consideraciones finales.

A continuación señalamos algunos de los aspectos que podríamos considerar dentro del campo de nuestra visión, a propósito del asunto de mirar, y de la mirada de los docentes a la cual nosotros sumamos la nuestra, para completar así una visión de la realidad más justa y cercana a lo verdadero, por aquello de que mientras más sean los ojos involucrados en el asunto, probablemente alcancemos mejor muchos más detalles de la cosa vista.

Por ejemplo, en el campo de nuestra visión logramos enfocar un aspecto importantísimo, mencionado por los participantes con una frecuencia relevante en los discursos: se trata de el papel de los directivos, identificados siempre como los “líderes” en la mayorías de las expresiones, en la dinámica de las intersubjetividades grupales, aún y cuando para objeto de que no fuera de expresa interferencia, se cuidó para cada grupo focal la condición de que no estuviesen en diálogo con el directivo del mismo centro educativo sobre un tema tan importante como el del funcionamiento de los mismos. Sin embargo las dinámicas que pudimos mirar nos dejan entender la preponderancia del rol frente a las personas, es decir, que en ausencia de la persona que ejercía el rol de directivo en el propio centro, el hecho de estuviere presente otro directivo de otro centro educativo, permitía la expresión de impresiones sobre el ejercicio propio del liderazgo. Sobre este aspecto nos alertaba ya en el contexto conceptual Antúnez (1999) sobre el papel de los directivos escolares en la consecución o no de metas y planes, en términos de eficiencia resaltados así por el mismo profesor Antúnez, y como consecuencia del modo de ejercer su liderazgo. En ambos aspectos, en la influencia del estilo liderazgo en el logro de metas y planes y en la forma como el líder dispone más o menos atractivo o creativamente el ámbito de las

interrelaciones y el clima, en ambos coinciden los docentes participantes y los señalamientos de Antúnez (1999).

Otro elemento que se nos pone delante del objetivo, otro elemento a enfocar es la capacidad de los docentes para trabajar en equipo, expresado por los participantes como una mera delegación de tareas o actividades por hacer, que normalmente quedan como suspendidas en el tiempo mientras se atienden aspectos de la cotidianidad propia de los docentes, en el aula y con los estudiantes, que se puede observar en los mismos verbatim, y que ya había sido mencionado por García y Cordero (2008) como grupos operativos enfocados por el alcance de una meta común, y que en el análisis intergrupual apreciamos que fue descrito por los participantes a partir del reconocimiento de la existencia de cuatro dimensiones sin las cuales no ocurriría tal trabajo en equipo la planificación y la organización, el seguimiento y la evaluación, la integración y conciencia de equipo de los integrantes del mismo, y la presencia de un adecuado liderazgo.

Otro aspecto que no podemos perder de vista es el que vincula a los roles y la manera cómo los docentes los asumen. Este aspecto es apreciado de forma señalada, y como tal interfiere un poco en el ámbito de las interrelaciones en la dinámica laboral de las instituciones, en las expresiones que los participantes hacen señalando diferencias y niveles de responsabilidad y corresponsabilidad, antigüedad y sentido de pertenecía, todo lo cual nos lo ilustra Shaw (1995) en términos de interacción recíproca, en intersubjetividad de los que comparten el mismo espacio laboral. Estos aspectos de la dinámica grupal, suelen variar de un grupo a otro, pero siempre permean la manera como cada participante se involucra al colectivo, sobre todo en términos de tomar parte en algo que ese colectivo esté planeando, es decir en términos de participar e involucrarse. Y resaltamos este aspecto, debido a que no podemos mirar cómo un grupo desarrolla un determinado plan o proyecto, sin tomar en cuenta el sentido de pertenencia y la participación, y ambos conceptos están presentes de manera transversal cuando hacemos la lectura de los verbatim de los participantes.

Igualmente es difícil soslayar el aspecto identificado particularmente por los participantes del segundo grupo focal, quienes en su discurso compartieron impresiones sobre un aspecto identificado desde una lectura menos apegada a las preguntas de la sesión, pero sí como una inquietud propia de los centros educativos de los que provenían.

Se trata de toda la discusión relacionada al cuestionamiento sobre la libertad de culto frente a la identidad de los centros educativos católicos. Este tema fue abordado desde un esquema particularmente controversial, y desde una postura poco ecuménica, lo cual contrasta con los principios de identificación con la visión institucional de los centros AVEC que supone la formación en valores ciudadanos, y que en ese mismo grupo focal de manera particular lo expresaron en los verbatimum como “*la columna vertebral*” del quehacer educativo. Al respecto nos referiremos en este aspecto a Gibb (1978) y a Magendzo (1996) quienes en el contexto conceptual nos daban luces sobre la educación para la ciudadanía y para la democracia, identificando a los centros educativos como pequeños espacios de experimento en los que se podría aprender el modelo de ciudadano que promovería ese centro educativo. Si la postura de los docentes, tal y como lo expresaron supone asumir la postura menos inclusiva, surge una duda y una preocupación a la que seriamente habría que dar respuesta desde soluciones más democráticas.

Tampoco podríamos dejar de mirar, como en ambos grupos focales, al revisar el aspecto personal que pudiera estar influyendo en cómo los docentes se vinculan a la ejecución de proyectos en los centros educativos, los participantes curiosamente hicieron mención de la necesidad de vincularse e identificarse con la comunidad en la que hace vida el colegio, la comunidad del entorno. Este aspecto definitivamente indica lo que resaltaba Lacueva (2008) sobre el compromiso comunitario de quienes desarrollan proyectos de centro, en términos de una comunidad en búsqueda de soluciones a problemas comunes, o lo que indicaba Tonucci (1988) cuando se refería a el rol de la escuela y su relación con la comunidad. Mirar esta dimensión de alteridad colectiva en los docentes es bastante positivo en términos de lo que significa la educación formal para la sociedad.

Finalmente, en términos de una mirada más organizacional, al revisar con detalle los criterios de funcionamiento de los centros educativos descritos por los participantes del estudio, podemos apreciar algunas derivaciones relacionadas con algunos aspectos descritos por P. Senge (1995) vinculados al pensamiento sistémico que podría a futuro dar pie a profundizar en nuevas investigaciones al respecto. A modo de recomendación, y a propósito del proceso de aprendizaje que se puede generar en un grupo de docentes que trabajan en equipo para ejecutar sus proyectos, se trata de enfocarnos en pensar en el centro que desarrolla un proyecto educativo como una escuela “que aprende”.

Un centro educativo que aprende, una escuela o colegio inteligente podría ser aquel que funciona, y aquí es primordial hacer referencia al PEIC como medio para facilitar el funcionamiento, gestionando sinérgicamente sus capacidades humanas y funcionales, y desarrolla sistémicamente lo que se propone echando mano de cinco factores que contribuyen grandemente a promover el crecimiento organizacional del centro educativo. Desde Senge (1995) estos factores son los siguientes:

- Dominio personal: alude a un nivel muy especial de habilidad. La gente con alto nivel de dominio personal es capaz de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan: aborda la vida como un artista abordaría una obra de arte. Lo consigue consagrándose a un aprendizaje incesante. El dominio personal es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. En cuanto tal, es una piedra angular de la escuela como organización inteligente, su cimiento espiritual. El afán y la capacidad de aprender de una escuela como organización no pueden ser mayores que las de sus miembros. Aquí interesan ante todo las conexiones entre aprendizaje personal y aprendizaje organizacional, los compromisos recíprocos entre individuo y organización, el espíritu especial de una institución constituida por gentes capaces de aprender.
- Los “modelos mentales” son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o los efectos que surten sobre nuestra conducta. Planear, es hacer adaptaciones continuas en un ámbito cambiante, generando aprendizaje institucional. La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros.
- Construcción de una Visión Compartida: Si una idea sobre el liderazgo ha inspirado a las organizaciones educativas durante miles de años, es la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear. Cuesta concebir una

organización que haya alcanzado cierta grandeza sin metas, valores y misiones que sean profundamente compartidos dentro de la organización. Cuando hay una visión genuina (muy opuesta a la familiar “formulación de visión”), la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen sino porque lo desea. Pero muchos directivos tienen visiones personales que nunca se traducen en visiones compartidas y estimulantes. Con frecuencia, la visión compartida de una compañía gira en torno del carisma del líder, o de una crisis que acicatea a todos temporariamente. La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones del futuro” compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento. Al dominar esta disciplina, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea.

- Aprendizaje en equipo: Cuando los centros educativos funcionan como verdaderos equipos y aprenden de verdad, no sólo generan resultados extraordinarios sino que sus integrantes crecen con mayor rapidez. La disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el “diálogo”, la capacidad de los miembros del equipo para “suspender los supuestos” e ingresar en un auténtico “pensamiento conjunto”. Para los griegos, dia-logos significaba el libre flujo del significado a través del grupo, lo cual permitía al grupo descubrir percepciones que no se alcanzaban individualmente. La disciplina del diálogo también implica aprender a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo. Los patrones de defensa a menudo están profundamente enraizados en el funcionamiento de un equipo. Si no se los detecta, atentan contra el aprendizaje. Si se los detecta y se los hace aflorar creativamente, pueden acelerar el aprendizaje.
- El pensamiento sistémico. Los centros educativos también son sistemas. También están ligados por tramas invisibles de actos interrelacionados, que a menudo tardan años en exhibir plenamente sus efectos mutuos. Como nosotros mismos formamos parte de esa urdimbre, es doblemente difícil ver todo el patrón de cambio. Por el contrario, solemos concentrarnos en fotos instantáneas, en partes aisladas del sistema, y nos preguntamos por qué nuestros problemas más profundos nunca se resuelven. El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado en los últimos cincuenta años,

para que los patrones totales resulten más claros, y para ayudarnos a modificarlos. Sin una orientación sistémica, no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las cuatros disciplinas anteriores. Al enfatizar cada una de las demás disciplinas, el pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes. Por ejemplo, la visión sin pensamiento sistémico termina por pintar seductoras imágenes del futuro sin conocimiento profundo de las fuerzas que se deben dominar para llegar allá. Esta es una de las razones por las cuales muchas escuelas que se han entusiasmado con las “visiones”, descubren que éstas no bastan para modificar la suerte del centro educativo.

El pensamiento sistémico también requiere las disciplinas concernientes a la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo y el dominio personal para realizar su potencial. La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo. Los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para desnudar las limitaciones de nuestra manera actual de ver el mundo. El aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Y el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan el mundo. Sin dominio de sí mismas, las personas se afincan tanto en un marco mental reactivo (“alguien/algo está creando mis problemas”) que resultan profundamente amenazadas por la perspectiva sistémica (Senge 1995).

Por último, el pensamiento sistémico permite comprender el aspecto más sutil de la escuela como organización inteligente, la nueva percepción que se tiene de sí mismo y del mundo. En el corazón de una organización inteligente hay un cambio de perspectiva: en vez de considerarnos separados del mundo, nos consideramos conectados con el mundo; en vez de considerar que un factor “externo” causa nuestros problemas, vemos que nuestros actos crean los problemas que experimentamos. Un centro educativo como organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea y recrea su realidad (Senge 1995).

Los docentes han intentado expresarnos cómo ven el fenómeno del trabajo en equipo en la ejecución de proyectos y hemos mirado con ellos muchos otros aspectos que

sugieren aportes importantes para el acompañamiento psicoeducativo, en relación con el procesamiento grupal, con la intersubjetividad, con las dimensiones organizacionales presentes en la dinámica de funcionamiento interno de los centros educativos, y con el liderazgo y el trabajo en equipo. Todos aspectos sugieren nuevos derroteros, otros campos importantes que invitan a seguir mirando, a seguir aproximándose a la dinámica particular que ocurre en los centros educativos.

IX Referencias

Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) (2010). Proyecto Educativo Pastoral 2010-2015. Contexto Educativo. Caracas Venezuela. Autor.

Abad, R. (2005) *El Proyecto Educativo Integral Comunitario: pautas para su elaboración y ejecución*. Material didáctico de la Vicaría de DDHH de Caracas. Caracas.

Antúñez, S. (1999) *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Revista Educar, Año 3 N° 24. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Bauleo y Cols. (1991) *Propuesta Grupal*. México: Plaza y Valdez.

Blanco, R. (2000) *El trabajo colaborativo en la escuela*. Revista Educar Año 3 N°1258. Publicaciones de la UNESCO. Chile.

Canto, O. (2000) *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1970) *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*. (3ra Ed.) Buenos Aires: Humanitas.

Coll, C. et al (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Creswell, J. (2005) *Educational Research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. 2ªEdic. Upper Sadle River:Pearson Educational Inc.

De Mello, A. (1993) *Un minuto para el absurdo*. (2da ed.). Santander, España: Sal Terrae.

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre a educación para el siglo XXI*. Paris, Francia: Santillana/Ediciones UNESCO

Dowling, E. y Osborne, E. (1994) *Familia y Escuela*. Buenos Aires: Paidos

Esté, A y Brazón, M. (2000) *El Arte de hacer proyectos*. En Esté, A. (compilador) (2000) *La cosecha del Tebas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Facultad de Humanidades UCV. *Código de Ética Profesional del Psicólogo en Venezuela*. En Psicología Vol. VIII, N° 4, Dic. 1981.

Fernández, J. (2005) *Matriz de competencias del docente de Educación Básica*. Revista Iberoamericana de Educación. Año 2, N° 36. 10 - 06 - 05. Recuperado el 22 de noviembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

García, F. y Cordero, A. (2008) *Los equipos de trabajo: una práctica basada en la gestión del conocimiento*. [Versión Electrónica] Revista Visión Gerencial. Año 7 • N° 1 Enero - Junio 2008, Pg: 45-58. Recuperado el 20 de noviembre de 2009, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25173/2/articulo4.pdf>

Gibb, J. (1978) *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Gómez, J. (2007) *Representaciones sociales del Proyecto Pedagógico de Aula de algunos docentes del Área Metropolitana de Caracas*. Tesis para optar a la Licenciatura en Psicología. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Hernández, G. (1998) *Paradigmas en la psicología de la Educación*. (1ra. Edición) Mexico, D.F.: Paidos.

Hernández, R. Fernández, C., y Baptista P. (2007) *Metodología de la Investigación*. 4^a Edición. México, D.F.: Mac Graw Hill.

Katzenbach, J. y Smith, D. (1996) *La sabiduría de los equipos* (1ra. Edición). México: CECSA

Lacueva, A. (2008) *Proyectos Estudiantiles en la escuela y el liceo*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Lacueva, A. (2009, 1 de septiembre) *Escuela Comunitaria*. Últimas Noticias, p 8.

Lira, M. (1984) *La escuela como establecimiento social: estudio de algunos factores ligados a la misma institución escolar y la repercusión sobre su funcionamiento*. Tesis para optar a la Licenciatura en Psicología. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Lucci, M. y Stagnitta, F. (2004) *Liderazgo en equipos*. [Versión Electrónica] Revista Temas de Management. Año 1 Volumen II, Noviembre de 2004, Pg: 11. Recuperado el 20 de noviembre de 2009, de <http://cimej.cema.edu.ar/revista.html>

Magendzo, A. (1996) *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. De la colección Programa Interdisciplinario de Investigación en educación (PIIE). Santiago de Chile, Chile: Antropos.

Martínez, M. (2004) *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. México, D. F.: Trillas.

Martínez, M. (2006) *La Investigación Cualitativa: síntesis Conceptual*. En Revista de Investigación en Psicología. 9(1), pp 123-146. UNMSM, Lima (Perú).

Ministerio de Educación (1998) *Los Proyectos Pedagógicos del Plantel: Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas, Venezuela: Anaya. Autor.

Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (s.f.). Recuperado el 8 de Diciembre de 2009, de [http://www.me.gob.ve/Vision y Misión](http://www.me.gob.ve/Vision_y_Mision)

Ministerio del Poder Popular Para la Educación (MPPE) (2011) *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano*. Dirección General de Currículo. Caracas. Autor.

Ministerio del Poder Popular Para la Educación (MPPE) (2012) *Resolución 058 sobre Los Consejos Educativos*. Publicada en Gaceta Oficial N° 40.029 del 16 de Octubre de 2012. Caracas. Autor.

Repole, A., Torres, O., y Rivas, R. (2003) *Familia y escuela: La familia como agente coeducador junto con la escuela*. Cuadernos de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Caracas, Venezuela: EFAVEC.

Senge, P. (1995) *La quinta disciplina*. Granica, Buenos Aires

Shaw, M. (1995) *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona, España: Herder.

Tonucci, F. (1988) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Segundo congreso mundial vasco. Madrid, España: Narcea

Uslar, A. (1992, 10 de Octubre). *El país se hace en la escuela*. El Nacional, p. 3- 4.

Vicaría de Derechos Humanos de Caracas. (2003). *Plan para la Formación de docentes en la práctica educativa de los Derechos Humanos: Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC)* [Folleto], Caracas: Autor.

Anexo 1

Esquema para la Elaboración de un PEIC.

Abad, R. (2005) *El Proyecto Educativo Integral Comunitario: pautas para su elaboración y ejecución*. Pag. 14.

Fase de PLANIFICACIÓN: constituye el Diseño del proyecto

- **Diagnóstico:** Análisis de la realidad.
- **Determinación del Marco Teórico:** investigación a través de los instrumentos de diagnóstico, exploración y análisis.
- **Identificación y priorización de Problemas:** necesidad prioritaria que debe surgir al comparar el marco teórico con la realidad.
- **Determinación de objetivos:**
 - *Objetivo General:* Describe una situación de logro amplia como efecto de la solución de los problemas.
 - *Objetivos Específicos:* son propuestas de logros (organizativos, pedagógicos y socioeducativos) evaluables en términos conductuales y actitudinales, es decir señalan por qué se lleva a cabo el proyecto.
 - *Metas o Resultados esperados:* indican lo que será producido por el proyecto, a plazos determinados, es decir lo que se obtendrá al final del mismo; corresponden a cada objetivo específico concretándolos en tiempo y cantidad de logro.
- **Programación de Actividades:** Propuesta operativa de actividades para alcanzar cada una de las metas. Responden a las preguntas:
 - *Qué hacer (acciones concretas),* Cuándo hacerlo (tiempos propuestos según cronograma acordado), Cómo hacerlo (modos, estrategias, y recursos), y Quiénes lo hacen (responsables de la ejecución de las actividades según previo acuerdo)
 - *Planificación del Monitoreo:* Se refiere al mencionado PME, como la estrategia operativa que permite medir a plazos determinados la ejecución del proyecto.
 - *Elaboración del Documento Escrito del Proyecto a ejecutar*

Fase de IMPLEMENTACIÓN

- Provisión logística
- Equipamiento

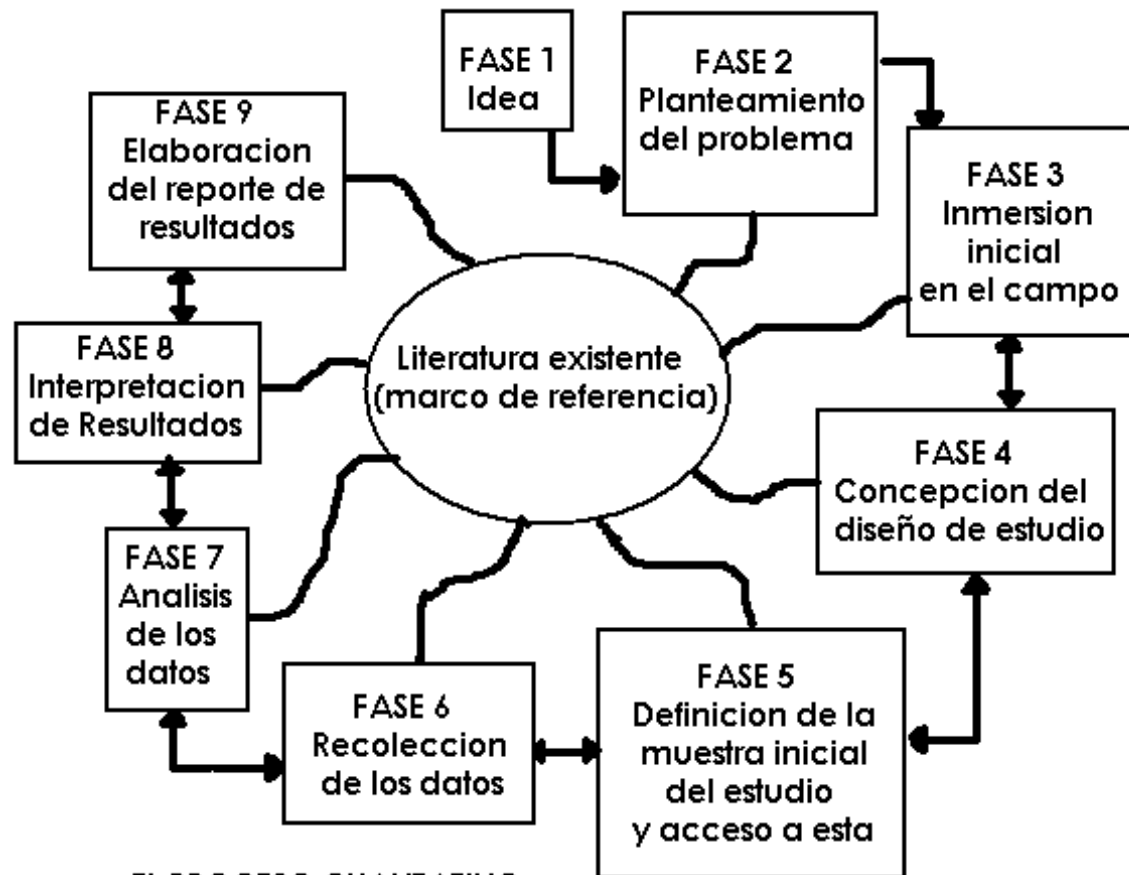
Fase de FUNCIONAMIENTO

- Ejecución de las acciones planificadas
- Revisión de la evolución de la tarea a través del PME

Fase de EVALUACIÓN

- Uso del resultado del PME: la suma de los monitoreos hechos a lo largo de todo el proceso.

Anexo 2

**EL PROCESO CUALITATIVO**

Hernandez, Fernandez y baptista (2007)

Anexo 3 Cronograma tentativo del procedimiento del Estudio

Tabla 1. Cronograma de trabajo

ETAPA DEL PROCEDIMIENTO	ACTIVIDADES	FECHA
Preparación	Identificación y Selección de los participantes, Análisis de la información sobre ellos.	3ª semana de junio
	Diseño de la guía de discusión temática.	4ª semana de junio
	Invitar a los participantes. Ajustar según las confirmaciones de asistencia	4ª semana de junio
	Reservar y prepara el espacio y la logística del encuentro. Equipo Audiovisual, distintivos, fotocopias, etc.	4ª semana de junio
Implementación	Desarrollo de sesión de grupo focal.	1ª semana de julio
	Desarrollo de sesión de grupo focal.	2ª semana de julio
	Desarrollo de sesión de grupo focal.	3ª semana de julio
Sistematización	Revisión y Análisis del material audiovisual.	4ª semana de julio
	Sistematización de datos: redacción.	1ª y 2ª semana de Agosto
	Exploración de categorías en los discursos. Conclusión: discusión de resultados. Redacción del informe del estudio.	3ª semana de Agosto.

Anexo 4 Guión de preguntas para Grupo Focal

- 1.- ¿Qué importancia tiene **la vinculación de los docentes con la filosofía del centro educativo** en el que laboran?
- 2.- ¿Qué significa **participar y colaborar en la solución de los problemas del plantel y la comunidad**?
- 3.- ¿Cuáles son las características de un grupo de docentes que **establece relaciones que permiten integrarse** para funcionar mejor como colegio?
- 4.- ¿Qué aspectos favorecen el **trabajo en equipo de un grupo de docentes** en un plantel?
- 5.- ¿Qué aspectos del funcionamiento favorecen **actitudes de interdependencia** entre los miembros del grupo docente?
- 6.- ¿Qué importancia tienen las **habilidades interpersonales del grupo** para el alcance de metas del centro educativo?
- 7.- ¿Qué relación hay entre el **logro de metas** y el **procesamiento grupal**?
- 8.- ¿Qué importancia tiene para el buen funcionamiento del centro educativo el estilo de **liderazgo** de quienes toman decisiones?
- 9.- ¿Cuáles son las características de un Docente que tiene **identidad con la comunidad**?
- 10.- ¿Qué relación hay entre el **espíritu de superación y logro de metas** de cada docente, y la **ejecución de los proyectos** educativos del centro?
- 11.- ¿Qué relación hay entre el **espíritu de trabajo e innovación** de cada docente y la ejecución de proyectos educativos de centro?
- 12.- ¿Cuál es la importancia de la **sensibilidad social** del docente que trabaja en un centro educativo?
- 13.- ¿Cuál es la relación que hay entre un **docente motivador** y la **ejecución de los proyectos** educativos del centro?

ANEXO 5
Material Complementario

Grupo Focal 1.

Lunes 19 de Julio de 2010

Participantes:

S1: M (Primaria)

S2: D (Bachillerato)

S3: SM (Directivo)

S4: HC (Directivo)

S5: RP (Bachillerato)

S6: MM (Directivo)

Aspectos Grupales

El Grupo de docentes de un centro educativo que ejecuta un proyecto de centro

1.- **¿Qué importancia tiene la vinculación de los docentes con la filosofía del centro educativo** en el que laboran?

S5: RP (Bachillerato)

Es lo más importante (imagínate). Empezando que tiene que haber identidad... esté... y no solamente dejarle esto a los docentes que laboramos en una institución desde hace muchos años... Porque suele ser así: docentes que vienen entrando a una institución no se sienten con esa empatía o con esa identidad como debería ser y pienso yo que más bien están por cubrir unas horas o recibir una remuneración (porque tiene problemas personales económicos, muchos cuando los vemos uno dice “¡Ay pero éste vive peleando y tiene que trabajar en varios sitios para que le dé el sueldo!” y entonces no educa calidad, aunque quiera, que si el Ministerio no le da la titularidad a que tiene derecho, etc.) y no entienden que aquellas personas que tienen más años o que tienen un cargo más o menos de importancia, nosotros no lo hacemos porque nos paguen más o porque nos paguen menos, sino que realmente si somos escogidos para esos cargos es porque realmente el directivo

siente que estamos identificados con la filosofía del colegio... Lamentablemente uno, dos o tres no podemos hacerlo todo.

S3: SM (Directivo)

Bueno, para nosotros también tiene mucha importancia porque, como bien señalaba la profesora, el aspecto de la identidad es muy clave para nosotros, y sobre todo por el sentido de pertenencia que puede adquirir el docente al entrar en la escuela, en la institución ¿no?, porque, en la medida en que él se identifica con la filosofía de esa manera también él la puede transmitir a nuestros muchachos. Es un poco también lo que nosotros queremos, o sea, no solamente que la filosofía sea asumida por el docente que ingresa a la institución sino que también él sea transmisor de esa filosofía a los alumnos, a los padres y representantes con los que él se relaciona y el resto del personal que, que ingresa nuevo. En general, los docentes dicen “bueno yo cuando entré aquí muchas cosas me parecían muy extrañas, pero en la medida en que yo me fui incorporando, fui relacionándome con mis compañeros, yo fui captando cuál era la filosofía del colegio y cuando nos dieron algunos talleres ya yo sabía por qué algunas actitudes, comportamientos o exigencias que tienen que ver con la filosofía dentro del colegio”.

S1: M (Primaria)

Sí, yo considero que es fundamental la vinculación porque... nosotros primero... me basaría en el hecho de que somos colegios católicos, ya esto nos da una característica bien particular. Cuando yo no estoy identificado con esto mi actitud, mi comportamiento, y mi forma de ver las cosas es completamente diferente al que sí está viviendo, digamos ese ideario, por decirlo de alguna manera. Entonces entramos como en contradicción. Y eso lo observamos nosotros en nuestros centros educativos. Vemos a una persona que puede ser excelente maestro, excelente maestra, excelente docente, pero, su actitud no concuerda con lo que quiero, lo que se aspira de él, porque lo decía muy bien ella, no es solamente la parte académica, porque si fuera por parte académica sería excelente, pero cuando comenzamos a vivir el sentido de pertenencia entonces, incluso a veces sin querer, catalogamos a otro de que “bueno y ¿a él qué le pasa? ¿por qué actúa así?” o sea es como que no encaja dentro de los patrones que nosotros tenemos dentro de la institución y su actuar muchas veces va ir en contra de la misma institución. Esa es mi forma de ver el asunto.

S4: HC (Directivo)

Yo quisiera presentarle a esta importancia como un nuevo enfoque. De verdad que importantísima esa relación de la vinculación del docente con la filosofía del centro educativo, yo estoy mirando ahorita, escuchando a las compañeras, realmente ¿en dónde está la motivación, la importancia que nosotros como centros educativos que dirigimos? está... una institución... o que dirigimos de alguna manera focalizamos en PEIC... le brindamos al docente para que él se sienta atraído motivado, enamorado, y se vincule y se involucre, con esa... satisfacción, aunque... aunque de repente está nuevo, está con pocas horas, no tiene conocimiento de lo que es realmente la institución, entonces, estoy mirando como un poquito lo que nos toca a nosotros, abrir, el dárselo, ofrecerle para que él se vincule, porque a lo mejor le planteamos toda una serie de... de elementos, de criterios, de indicadores, “ven para acá”, que a lo mejor no están como tan dispuestos para eso, es importantísimo que desde adentro abramos un abanico de motivación de atracción hacia él, hacia ese docente que está llegando, que está... incluso los que están ya muchos años, que a lo mejor no han logrado como centrarse o sentirse dentro.

S6: MM (Directivo)

Yo creo que la clave está en ver cómo podríamos generarse mayor identidad o mayor sentido de pertenencia, porque hemos dicho que es muy importante, estimularlo en el que llega, lo clave está en generarlo en el que llega, porque a lo mejor el que tiene tiempo de alguna forma por la convivencia se va sintiendo parte, pero la clave es cómo hacemos para que el que llega se pueda sentir parte.

S2: D (Bachillerato)

Motivando la participación activa. Muchas veces, este, cuando hay una actividad, un congreso, siempre se considera, o yo no sé, entonces se tiende a pensar en el que tiene más horas, pensar en el que tiene más tiempo... si a uno cuando está ingresando se le presenta la oportunidad de participar representando un poco a la institución, ok, eso le dará como un sentido de “bueno, soy importante, me están tomando en cuenta, y significa que soy importante para la organización y esa organización también es importante para mí”. Y de alguna manera en eso se detecta el éxito: si una institución tiene todo su personal vinculado a una misma filosofía es una institución exitosa. Porque ¿a la final quién va a llevar ese

proyecto? El docente en el aula. De la puerta para adentro puede él establecer sus lineamientos y esos lineamientos no siempre tienen que estar en consonancia con los de afuera, si él se siente identificado, si él participa en actividades, automáticamente va el éxito, tanto de arriba para debajo de la institución hacia el docente, como del docente hacia la institución; siempre va estar con la institución como referente.

S3: SM (Directivo)

Bueno para nosotros también ha sido importante... no en todos los colegios se hace... pero al menos para nosotros se ha hecho la tarea con resultados bien favorables, en tener un proceso de inducción, en donde al docente se le pueda presentar un poco el darle cuál es la filosofía de la institución, la visión y misión que tiene la institución, el proyecto, y eso ha hecho que el docente de cierta manera cree un clima de cercanía ¿no? de reconocimiento y logre como que empezar a interactuar con otros, pero ya desde un conocimiento previo de lo que se le quiere pedir.

2.- ¿Qué significa **participar y colaborar en la solución de los problemas del plantel y la comunidad?**

S6: MM (Directivo)

¿Realmente? Hay gente que te dice que eso es un fastidio. Hay gente que te dice que eso es más trabajo. Hay gente que te dice que para qué va a servir eso. Y hay quienes están convencidos de que hace falta buscar una solución pero no saben cómo. Cuando trabajamos el PEIC, lo primero que hacemos es priorizar una problemática, ponernos de acuerdo en una problemática, para decir vamos a atacar entre todos esa problemática, entre todos plantean una solución, pero luego no se vinculan con esa solución que han planteado entre todos.

S5: RP (Bachillerato)

Yo pienso un poco que es que en el momento todo el mundo se aboca a dar posibles soluciones, en el momento, pero cuando se va a la realidad, mira cada quien es muy personalista: “yo tengo mi propio trabajo”, “mira mis horas son éstas”, “a mí no me pagan por hacer esto”, este “si me pagaran unas horas administrativas, tal vez quien sabe, como no, yo podría participar”, o sea que ese tipo de cosas ¿no? este “ahorita estoy full”, “mira

aquellos niños a mí me absorben demasiado”, entonces tu les dices “mira vamos a sentarnos porque vamos a realizar un listado de tareas que podríamos realizar”, “oye mira en otro momento porque no tengo el tiempo” entonces, no, nunca se busca el momento ¿sabes? Se podría encontrar si la persona, si las personas tienen la disposición se consolida, pero...

S6: MM (Directivo)

Ahora, uno nunca sabe por qué a veces, sí logramos el tiempo y el espacio, pero todo queda en el papel, o sea el colegio en eso se cae, parece que nos falta el impulso para terminar de concluir lo que nos hemos planteado, entonces todo el proceso que ha llevado la planificación se cae. Se cae porque yo siento que la cabeza es clave en este trabajo, si la cabeza que es la dirección y el equipo que está a su lado no está consciente de que esto es, no un requisito administrativo, sino la solución de una cantidad de cosas que le van a permitir mejorar su proceso educativo, se cae. Y yo lo veo constantemente. O sea se cae y, y me molesta, porque yo digo “bueno para qué planificamos si se cae”. Sí llegamos a la fase siguiente del plan, a fuerza de, bueno de ir abriendo espacios, pero después, a cada quien le toca hacer algo, están distribuidos los logros y las funciones en función del tiempo, pero se cae. ¿Y por qué? La cabeza yo siento que tiene que ir como que atrás de un perro. “A ver: Que tal grupo qué tiene que hacer, por dónde va, que ¡vamos!” Y entonces eso queda allí. Asumimos que un grupo hace seguimiento al otro, pero no lo hacen, o no lo saben hacer. O sea yo pienso que tampoco está la cultura de saber hacer ese tipo de trabajo. O son muy pocas las escuelas que realmente han trabajado toda la vida en función de revisar y de ir modificando, ir evaluando e ir mejorando, entonces yo caigo en una rutina, en esas escuelas donde las cosas se hacen por rutina, cuando tú tratas de romper ese esquema se hace muy difícil. Entonces piensan que es responsabilidad tuya, y tú eres la que está llegando al trabajo. Pero los demás, a veces sólo están montados en el cargo, pero no se involucran, o sea falta algo de ese compromiso personal con el centro, con la misma filosofía, con lo que tú eres, con el sentido de pertenencia.

S1: M (Primaria)

Estoy de acuerdo con ella, y lo que yo iba a plantear era que yo me devolvería a mi planteamiento inicial, cuanto se hablaba de la vinculación docente. Yo decía: “no importa la cantidad de tiempo que tú tengas, si tú no estás vinculado, es que así hagas lo que hagas”. Y

también estoy de acuerdo, en que, es cierto está bien que tú generas el espacio como directivo, pero no todos los directivos son así, te recargan y no te den el espacio para hacer. Porque si tú me dices a mí, yo me voy a ubicar yo, maestra de aula con 38 muchachos, tú me dices a mí “tienes que hacer tal cosa” y me tienes que dar el espacio, porque mi prioridad es que yo tengo 38 criaturitas allí con las que yo soy responsable, y que pase lo que pase esa es mi responsabilidad. Entonces también hay que verlo ¿no? El directivo debe generar espacio pero también necesito estar vinculado para poder colaborar en buena disposición con los problemas que haya allí. Y estar abierto a escuchar también de quien vienen los problemas: de repente el problema lo detectó un niño... Ah! no pero como es niño ¿yo no le voy a parar? “maestra en el baño hay una gotera” A lo mejor es una tontería, pero de repente pueda ser que esa gotera traiga mil y un problemas que nosotros no nos hemos dado cuenta también. Entonces también hay que estar abiertos desde, desde el más pequeño hasta dirección a escuchar cuáles son los problemas para buscarles solución.

S3: SM (Directivo)

Yo también pienso que esas soluciones... Hay niveles de participación para esas soluciones, porque yo pienso que una maestra de aula, como tú bien lo expresabas, con una cantidad de niños que tiene que atender quizás su tiempo sea un poco más limitado que a lo mejor otro personal que es administrativo, o personal directivo. Entonces yo creo que establecer los niveles de participación es bueno porque así no se crea en la gente la impresión o sentido de culpa “¡Cónchale! Nos propusieron realizar ésta solución para éste problema y no pudimos colaborar” O sea, pero, hasta qué punto todas tenemos la posibilidad de colaborar en el mismo contexto, entonces yo creo que establecer los niveles de participación es importante.

S2: D (Bachillerato)

Algo muy puntual ¿no?, con respecto a lo que decía S6, yo siento que es que en general, a veces, no hay una cultura, o sea, no tenemos cultura de trabajar bajo planificación. Podemos hacer el acto de planificar, pero que nuestro día a día sea en función a una planificación porque yo trabajo según lo que me he propuesto para el mes, para el año escolar, simplemente no estamos acostumbrados, ciertamente cuando no forma parte de nuestra rutina es aún más difícil. Y con lo que ustedes decían al principio, cuando es el

personal más bien el que tiene más tiempo en el plantel es como el más difícil de hacer que cambie. Porque justamente el nuevo es muy fácil agarrarlo, es muy fácil atraparlo “mira nosotros aquí estamos haciendo ésto”, él está llegando, no está llegando con expectativas de mil cosas para hacer, uno le da el espacio y él se pone, creo que a veces es más difícil con algún personal que tiene más tiempo justamente “porque estoy cansado”, “porque ya lo he visto mil veces y ésto no funciona”, “porque siempre se cae”, entonces es más difícil a veces atacar ese pesimismo o esa... no sé cómo llamarlo... que más bien al personar que está llegando.

3.- ¿Cuáles son las características de un grupo de docentes que **establece relaciones que permiten integrarse** para funcionar mejor como colegio?

S5: RP (Bachillerato)

Yo creo que el positivismo ¿no? y la buena disposición a. Retomando un poco lo que mencionaba ella, sí nos pasa a nosotros mucho, que llegan muchachos jóvenes muy dispuestos, hasta que... por decirlo de alguna manera... caen en las garras de profesores que ya tienen mucho tiempo en la institución y, este, básicamente lo echan a perder: “no mira...no participes en eso, porque por favor”. ¿Sabes? Como también hay personas que tienen mucho tiempo en la institución y lo dan todo por la institución porque lo demuestran, o sea, en el día a día. También hay la mala interpretación de que las personas que somos o tenemos cargos directivos, parte administrativa, que tenemos todo el tiempo disponible del mundo y somos nosotros los únicos que tenemos que hacer. Y no es así, porque a veces dejamos a un lado nuestro trabajo, lo que realmente debemos hacer por cumplir con otras obligaciones. Hay un poco allí de todo. Sobre todo la disposición.

S2: D (Bachillerato)

Yo creo que compromiso. Que de una u otra forma redunde en vocación. Si tú tienes vocación estás comprometido y estás dispuesto a colaborar, organizarse, a orientar y tienes que escuchar. El docente que no es capaz de hacer eso no puede trabajar ni con sus compañeros ni en el aula, independientemente de la edad que tenga. O sea te lo digo por mí, yo tengo poco tiempo comparado con muchas personas de más edad, pero si yo estoy consciente de que mi trabajo implica organizarme, sacar tiempo para hacer horas

administrativas, escuchar al estudiante, orientarlo, además de dar clases, si yo hago todo eso estoy pensando en el colegio, si un docente no tiene eso no puede trabajar bajo compromiso en la institución. Independientemente del tiempo que tenga: así tenga veinte años, tenga cinco años, o lo que sea.

S4: HC (Directivo)

Creo también que es importante que el docente reconozca de sí los valores, las habilidades, que... de las cuales él está dotado para ponerlas al servicio de los demás, y también que tomar el cuenta que el compromiso... sienta que... no es... exponerse a que lo mantengan siempre ocupado, sino que se disponga con todas sus dotes al lugar que tenga con generosidad, con voluntad, porque a él le va a permitir crecer más, le va a permitir aprender algo diferente, le va a permitir sentirse bien dentro de un público que luego lo va a reconocer como un docente, como una persona que está abierta para dar, que tenga una autoestima reconocida por él mismo.

S3: SM (Directivo)

Bueno, aparte de todo lo que han dicho, y que estoy de acuerdo, creo que también es importante la apertura al cambio. ¿No? un docente que está en constante búsqueda de la novedad, que es creativo y que por tanto es una persona proactiva, que no espera que le digan, que también es capaz de proponer algunos cambios, algunas novedades.

S1: M (Primaria)

Bueno yo lo que agregaría a eso es la apertura y la aceptación del otro también, porque somos seres humanos y es necesario que, aunque el otro de repente, no es que me caiga tan bien, pero también es mi compañero, y aceptarlo tal cual es. De repente puede que yo no esté de acuerdo, de repente su forma de ser, o en alguna opinión, pero estoy segurísima de que todos como seres humanos tenemos características extremadamente importantes que aportar, y entonces estar abiertos... a eso, pues, a aceptar al otro tal cual es.

4.- **¿Qué aspectos favorecen el trabajo en equipo de un grupo de docentes en un plantel?**

S2: D (Bachillerato)

Un liderazgo efectivo, diría yo. Efectivo porque, por ejemplo, como se mencionaba anteriormente se planifica para hacer, pero hay algo que no permite que se concrete, algo debería estar pasando con ese liderazgo que las personas independientemente de que esté o no, no se motivan a lograr eso que está plasmado en el papel. Un liderazgo en el que más allá de llevar la batuta, dirigirlos “venga por aquí” o “vaya para allá”, es hacerle sentir a la gente que es responsable, y que si esa actividad no se hace todo el proyecto se cae, por más pequeño que sea. A lo mejor nada más es hacer una tabla, pero que si esa tabla no está lista tú eres el responsable de que todo el colegio no la tenga. Todo es una cuestión del carisma, yo creo que no todo el mundo puede ser líder, y para ser líder en un plantel debe ser una persona realmente comprometida, que sea capaz de ser escuchado por sus subalternos, y capaz de generar cambios. Yo creo que todos los docentes somos capaces, de repente, de mover, de animar a que tus compañeros, tus iguales, se motiven al trabajo. Partiría de ahí, de un liderazgo que motive al trabajo.

S5: RP (Bachillerato)

Yo agregaría, un elemento que me parece bien interesante, no sólo el ser escuchado, sino saber escuchar. Eso es importantísimo. Porque a veces hay personas que tienen excelentes ideas, pero si yo soy el líder y si a mí no me parece entonces eso no va. ¿Sabes? La capacidad de escucha del líder y de la persona que toma las decisiones... Y de saber ceder. Saber cuándo tienes, a veces, que decir “mira tú tienes razón cuando yo no la tengo”. Y que realmente haya integración en el equipo, porque es que mientras no haya integración ni haya comunicación puede tener el espacio pero puedes pasar una hora ahí tratando de que la gente se comunique y se organice y no logres nada porque no hay integración.

S3: SM (Directivo)

Fíjate que nosotros tenemos en nuestros colegios, la estructura de los equipos de animación. El equipo de animación está conformado por cada uno de los entes de la comunidad educativa. Y se suelen reunir de acuerdo a lo que ellos consideren, o semanal, o

quincenal o mensual. Y lo que tú señalabas es muy importante, porque en donde hay un director o una directora (en este caso), que fomenta la estructura, la participación, la escucha, que sabe ceder, en esa institución funciona el equipo de animación. En donde no hay, aunque exista la estructura organizativa, no cumple con su función, porque más bien es sustento bueno pues para que “bueno para que participar”, “bueno de repente aquí nos reunimos, tomamos decisiones” y cuando se va a la práctica la directora dijo todo lo contrario. Entonces lo que se crea es una especie, un sentido de frustración, de molestia ante una estructura que es bien positiva, pero que por no tener un buen liderazgo no cumple con sus funciones.

S1: M (Primaria)

Claro eso lo que conlleva, lo que va a generar es desmotivación. Porque para qué voy a aportar si al final la decisión ya está tomada. Y una cosa que agregaría es que, además del liderazgo, es estar claro en para qué es ese equipo de trabajo. Porque también puede suceder que sea un equipo de trabajo y en la realidad nos reunimos sólo para conversar y, y a pesar de que estamos reunidos vamos alargando, alargando, y al final se queda todo como en el comienzo. Entonces en mi opinión sería estar claro de cuál es el objetivo del grupo, estar abiertos a saber escuchar, a ceder y que se tome en cuenta las opiniones.

S6: MM (Directivo)

Hay dos cositas que quisiera agregar. Una quizás que las personas efectivamente se comprometan...mejor dicho, sean responsables con aquello que se comprometan. No sé si me explico: es decir en la medida en que yo me comprometo con algo, hacerlo responsable de eso de que se compromete, o con eso que se compromete. En la medida que efectivamente yo no me voy a comprometer con algo con lo que no me siento identificado o que no me gusta hacer, y eso es muy importante para la motivación y mantenerla un poco en el tiempo. Y otro aspecto que quizás pueda ser importante, que no nos gusta, pero que yo creo que es fundamental, yo no sé si llamarlo seguimiento, evaluación, ese tener que rendir cuentas en un momento determinado, porque si yo no sé que me van a evaluar, o que en un momento me pasan como “¿mira ya tú lo entregaste?”, a veces uno sin querer simplemente le va dando largas, y largas, y largas, y aquellas cosas que quería hacer no las termina

haciendo, entonces eso de tener fechas de entrega, fechas de revisión, fechas de que yo evalúo y otros me evalúan, quizás también pueda ser algo bien importante.

S4: HC (Directivo)

A mí también me parece importante que, tenga un objetivo y que tenga un plan de trabajo, una especie de agenda que esté estructurada que esté estructurada con sus fechas, con su tiempo, a corto o a largo plazo, y es una manera pues que el grupo sepa hacia dónde va y qué quiere lograr al fin, a la manera que se podría verificar si están logrando cosas. Un poquito de estructura, pues.

La escuela como equipo de aprendizaje

5.- ¿Qué aspectos del funcionamiento favorecen **actitudes de interdependencia** entre los miembros del grupo docente?

S4: HC (Directivo)

La organización es un elemento que lleva a que la actitud del participante pues se motive, si hay algo organizado, eso me permite tener esa interdependencia, una programación, me permite estar actuando y funcionando con los otros en una participación activa.

S6: MM (Directivo)

Esta va muy ligada a la anterior, todas están relacionadas pero estas dos se vinculan, porque si no hay aceptación, no hay capacidad de comunicación efectiva, no hay organización, no hay estructura, no hay capacidad de liderazgo positivo, bueno evidentemente no hay ninguna actitud de de interdependencia, no está la confianza en el otro, es decir yo hago esto y tú haces aquello, que el resto depende de nosotros.

S1: M (Primaria)

Yo siento que también esta pregunta va en qué medida yo conozco al resto del grupo, o yo conozco aspectos del resto del grupo, en los que me puedo apoyar cuando quiero hacer cosas. Digo, yo he tenido la vivencia, no sólo en plantel educativo, sino quizás también en otros medios, cuando uno genera esos espacios, a veces lúdicos, a veces de

celebraciones festivas, cosas que no son exactamente nuestra actividad académica, uno siempre agradece que son espacios donde yo pude conversar y conocer al otro, que sabía o que hace cosas que, de repente, yo puedo revertir en cosas que quiero hacer y no sabía, “bueno mira porque él sabe hacer esto, o él lo hace de esta manera, y no es realmente en el espacio del aula donde yo voy a encontrar estas cosas”.

S3: SM (Directivo)

Claro ahí es importante que se sepa qué es aquello común a todos. Yo puedo tener algunas actitudes que pueden ayudar en el logro de alguna actividad, pero si yo no tengo claro, aunque yo las tenga, me quedo con ellas pues, no sé en qué momento las puedo poner a disposición de todos, no hay una claro objetivo de saber lo que se quiere, no hay una propuesta de lo que se quiere hacer, entonces no hay como ese favorecer la participación de la persona, de la gente, de las personas que componen una comunidad educativa. Aunque tenga la disposición, tenga las actitudes, no se han creado espacio para que yo pueda poner a disposición.

S2: D (Bachillerato)

O sea que para yo intercambiar, para yo poner en común, también necesito la estructura del espacio creado, para compartir.

6.- ¿Qué importancia tienen las **habilidades interpersonales del grupo** para el alcance de metas del centro educativo?

S6: MM (Directivo)

Ahí va a existir sinergia. Sinergia hay en un grupo que tiene habilidades interpersonales. Sinergia es que todos los esfuerzos se van a sumar para lograr llegar a la meta que ese grupo se propone. Entonces no hablaremos de un grupo, sino de un equipo.

S5: RP (Bachillerato)

O sea que si se consiguen las metas estamos ya hablando de un equipo. Porque estamos funcionando para. Si no hay habilidades interpersonales lo que predomina es el individualismo. Yo persona, o quizás las tres personas que forman mi grupo, estamos

subdivididos y cada quien tiene su interés personal, la comunicación... me comunico con el que me interesa, si no me interesa...

S1: M (Primaria)

En una escuela si hay algo positivo es precisamente el grupo. Aunque en muchas escuelas un grupo de terceros comparten un espacio en común, en este caso un trabajo, para muchos la escuela es el espacio común en el que yo trabajo, pero nada más eso.

S2: D (Bachillerato)

Para ciertos grupos algo que los motiva es el lograr metas nuevas. Para otros donde no hay habilidades interpersonales es “ya cumplí, esto lo logré, hasta ahí llegué”. Eso no genera evolución en los demás.

7.- ¿Qué relación hay **entre el logro de metas y el procesamiento grupal?**

S3: SM (Directivo)

Yo diría que existe una gran relación, porque si no hay este proceso de planificar, de acompañar, de seguir, de evaluar, ¿cómo saben que están rumbo a la meta? ¿o cómo saben que dieron un aporte para el logro de la meta? O sea la meta no se va a lograr sin la intervención de todos, y es una intervención que no es aislada, es una intervención que es planificada, que es acompañada, que es evaluada, y por lo tanto de esta intervención es que yo voy a lograr que se cumplan las metas. Gracias al procesamiento grupal.

S6: MM (Directivo)

Sí, la meta surge porque existe un procesamiento grupal, porque si no, no la abordaría y después que existe, que la planifico, pues evidentemente la puedo llevar a cabo y la puedo lograr. Esa es la clave para: plantearse la meta buscar su logro.

S1: M (Primaria)

Ciertamente, porque en una pregunta que nos hacían, era que ¿qué aspectos favorecen el trabajo grupal? Y hablábamos de una estructura, y dentro de esa estructura hablábamos exactamente de planear, de seguimiento y evaluación, o sea que si se da esta

estructura, nosotros estaríamos en la capacidad de lograr esa meta, porque tendríamos un procesamiento de la actividad del grupo, de esa estructura de trabajo del grupo.

S6: MM (Directivo)

Fundamentado en el logro de las capacidades y debilidades anteriores, porque si no se vuelve a quedar en el aire. O sea que es sumativo... es que si no suma, no da, yo tengo experiencia, y la tengo clarísima, si no suma no da.

8.- ¿Qué importancia tiene para el buen funcionamiento del centro educativo el estilo de **liderazgo** de quienes toman decisiones?

S2: D (Bachillerato)

Creo que lo caracterizamos antes, es muy importante, estamos claros que si la cabeza ejerce un mal liderazgo, no positivo, el colegio funciona mal. Creo que todas estamos de acuerdo en eso.

Aspectos Personales

El docente como agente de cambio

9.- ¿Cuáles son las características de un Docente que tiene **identidad con la comunidad**?

S5: RP (Bachillerato)

Un docente que es capaz de trabajar con la comunidad es comprometido. Comprometido con todo o que tiene que ver con la comunidad, con toda la participación que tiene que tener ante un reto, con el cumplimiento de una meta.

S6: MM (Directivo)

Cuando hablamos de la comunidad, el docente debe ser comprometido además de con la comunidad educativa, también con la comunidad en general, el contexto local. Y en ese sentido tiene que tener credibilidad, el respeto de la comunidad y la credibilidad, que realmente la comunidad lo valore y lo identifiquen como un docente que es capaz de... porque puedes pararte ahí pero no te van a seguir. Tener capacidad de escucha y capacidad de liderazgo.

S5: RP (Bachillerato)

También tiene que ser optimista y transmitir ese optimismo ¿no?

S3: SM (Directivo)

También tiene que conocer esa realidad. Conocerla para poder... Conocerla y valorarla, porque a veces... a veces nos quedamos con un conocimiento más bien negativo... Un conocimiento más bien positivo y esperanzador de que la comunidad puede transformarse.

S1: M (Primaria)

Yo creo que lo que decía ella, la... Uno puede hacer muchas cosas para identificarse con la comunidad, y puedes tener la disposición, pero en definitiva es la comunidad la que decide... ¿en qué sentido? En que son ellos los que valoran también el trabajo y los que te dan la autoridad, y te reconocen como docente. En definitiva. Hace mucho tiempo un profesor nos decía que para que alguien te reconozca y te valore en esta área tienen que reconocerte como autoridad, es decir, que considera a la persona que es capaz de... y va a aceptar lo que tú le vas a decir. Y a veces uno como que no se da cuenta de la confianza que te tiene la comunidad. Lo digo por el hecho, un ejemplo de una constante que me pasó hace un cierto tiempo y me marcó de alguna manera: en el sector donde estamos nosotras ubicadas hay muchísimos buhoneros, y de repente uno pasa y tú los ves, y los ves todos los días, pero no te das cuenta de cómo ellos te están evaluando, de cómo te están ubicando. Iba yo en la mañana a comprar un café y había una discusión entre ellos, y llego una buhonera y me dice “ya va, ya vamos a resolver esto, y me dice maestra disculpe que la paremos es que tenemos un problema, no nos recordamos cuándo fue que murió Bolívar ¿usted por favor nos puede aclarar cómo fue eso?” Entonces yo me puse en medio de una acera, a explicarles cuándo fue que murió Bolívar y cómo era el asunto. Eso a mí me dejó, pero Dios mío, cómo ellos lo ubican a uno tan perfectamente, quién es uno y para qué está uno. Entonces es la comunidad la que va a marcar esas características. Entonces, yo también diría, que en algún momento también tenemos que ver no sólo que nosotros somos referencia, sino también yo tengo que estar vinculada a la gente, y que digan cuales serían las características, que nos ubiquen también a nosotros si realmente tenemos o no identidad con ellos. Porque definitivamente son pensamientos diferentes.

S6: MM (Directivo)

Ellos consideran que tenemos identidad cuando trabajamos con sus hijos. Eso te da credibilidad. O sea, el día que un papá te dice “ lo que digas tú tienes razón”, ya va pero ¿y si yo me equivoco?, soy un ser humano y puedo equivocarme, “tú me puedes ayudar a hablar con mi hijo, porque es que no puedo hablar” ese día tienes tú credibilidad con ellos y tienes credibilidad con la comunidad que te está rodeando. Porque de alguna u otra manera eso va corriendo, y es como tú dices, ellos van pendientes de cómo nos movemos en la escuela, quienes somos, con quién uno llega, cómo llegamos, y nosotros no nos damos cuenta, pero realmente ellos saben cómo funciona la escuela y qué pasa en la escuela y los mejores comunicadores son nuestros niños.

10.- ¿Qué relación hay entre **el espíritu de superación y logro de metas de cada docente, y la ejecución de los proyectos educativos del centro?**

S2: D (Bachillerato)

Eso también ya lo habíamos mencionado en cierto modo, cuando hablábamos de la autoestima del docente. O sea un docente que... tiene que trabajar en su autoestima, el ser y crecer como persona, y proyectarse, poder generar metas, radical. Un docente que está muy maltratado, que como profesional a sí mismo no se reconozca va a ser apático, no va a ser capaz de trabajar en equipo, y no va a valorar el trabajo del otro ni podrá reconocer de cuando el compañero lo está haciendo bien, esa es una señal de que ya llegó al punto su autoestima de que hay que trabajar.

S6: MM (Directivo)

Tendría futuro, el trabajo y la planificación que él adelanta. Cómo es una persona que está armónicamente desarrollada, que está en equilibrio, lo puede hacer, está al cien por ciento de su capacidad y puede dar todo lo que sea por su centro educativo. Armónicamente es un nivel de madurez, que es positivo, comunicativo, eficaz, se pone en el puesto del otro, sabe escuchar, y eso te da una cantidad de habilidades y competencias que influyen, y él tiene ya la cultura de lo que se llama proyecto de vida, y logro mis metas y me desarrollo,

y como ha logrado desarrollo es capaz de participar de manera activa en el desarrollo de otros proyectos que mejoro más.

S3: SM (Directivo)

Bueno... y no tendrá un poquito de... en la medida que yo hago esfuerzos, y veo que mi esfuerzo ha logrado su objetivo, veo que eso tiene su aporte, que no solamente yo lo aprovecho y que otros lo aprovechan, o ver que alguien lo logró y que en algún momento de repente se dieron cuenta de ese logro, o sea digo, a veces los logros no solamente es haberlo culminado, sino cuando goza como de la aceptación y que otros efectivamente también lo noten y te lo hagan saber. Digo, o sea, para otras personas y también para uno. Si es para uno, uno se motiva, pero si otros lo logran y lo notan y se lo dicen y hay como una especie de... recompensa... el comentario de un compañero que le diga, o de que el centro se lo reconoce y uno ve que realmente lo que está haciendo está sirviendo. O que si yo no lo he hecho, pero lo hago, otros lo van a reconocer y no se va a quedar simplemente en el olvido.

S1: M (Primaria)

Y también que en la medida en que yo me supere, que yo me supere y logre las metas, aspiro a que en el entorno donde yo estoy avance conmigo, o me respalde, en ese sentido, porque yo voy a avanzando, y yo necesito que los que están conmigo también vayan avanzando, porque lo hablábamos hace rato, nada hago con avanzar yo sola si el todo el mundo se está quedando atrás, ¿quién me acompaña, quién me va a respaldar? Entonces también necesito que el entorno avance conmigo, en ese espíritu de superación para lograr metas comunes, porque si no yo sola...

S4: HC (Directivo)

El hecho de que sean escuelas católicas yo creo que nos caracteriza en algo que quizás no caracteriza a otro tipo de escuelas, que mi logro personal no es un logro si yo voy avanzando sola. Mi logro tiene que ser un logro en la medida que yo veo que para otros también lo es. Y creo que eso es algo muy difícil de conseguir fuera de este tipo de escuelas. Eso es algo que tenemos que tomar en consideración, que somos colegios católicos, y dentro del proyecto educativo ahí está una misión y una visión, la superación del docente debe ir encaminándose y conjuntamente caminando hacia lo que planificó y el

colegio quiere alcanzar. Y me voy a ver identificado en esa misión que estoy tratando de transmitir.

11.- ¿Qué relación hay entre el **espíritu de trabajo e innovación** de cada docente y la **ejecución de proyectos educativos de centro**?

S6: MM (Directivo)

Tengo la mitad del trabajo hecho, porque si cada docente tiene ese espíritu de trabajo e innovación, va a estar abierto al cambio y por ende, pues, todo lo que le vamos a presentar en función a ese trabajo de equipo, va a estar abierto a, entonces el trabajo quedó listo. El otro 50 es tiempo y un poco de estructura. Y el otro 50, que es que lo impulse, que lo haga, ya está listo. Entonces para mí es clave. O sea: si no hay espíritu de trabajo e innovación así como no había ánimos de... espíritu de superación... no tienes nada. O sea puedes tratar de hacer, hacer, hacer, pero se va a quedar allí. O sea la gente va a ver si lo hace, y al fin simple y llanamente se mantiene indiferente

S2: D (Bachillerato)

Yo creo que hace falta innovar, es muy difícil para el docente innovar. Hasta en la planificación diaria: hace una estrategia y la misma estrategia durante varios años, lo que hace es pasar la hoja. Es indispensable la capacidad de cambio.

S3: SM (Directivo)

Yo también creo que si hay a quienes más les cuesta cambiar es el grupo de docentes. Yo lo digo porque cuando se les plantea una nueva metodología “vamos a elaborar el PEIC”, “¡Ay otra vez!”, “yo creo que ya estamos bien con lo que estamos haciendo”, “es que la planificación ya está organizada”, “y después si nos metemos en otros problemas... y el tiempo”, o sea sacan una lista de limitaciones que a veces, yo creo que ni existen... Entonces tú te quedas así como que, motivarlos es muy difícil... A la hora de plantear cambios, y mucho más que salgan de ellos, o sea, el que ellos generen “que vamos a hacer otra cosa diferente” es difícil. Si tú los dejas y no le haces ninguna propuesta ellos casi como que son felices. Porque tú te montas en tu tren del principio de año y termina en

julio y ya, no hubo problema. Pero si tú les dices “miren vamos a ver este nuevo paradigma”, “No, pero ¿cómo? el Ministerio, la zona”, o sea te ponen tantos peros que casi que si tú no estás como muy ganada a hacer la propuesta, no, se te cae. Porque son tantos los límites. Entonces yo considero que la parte de, a lo mejor de espíritu de trabajo, todos somos trabajadores ¿no?, pero eso de innovar, de crear, de proponer es difícil.

S5: RP (Bachillerato)

Muchas veces dicen “pero si eso lo he venido haciendo durante trece años y ha funcionado”, pero no ven que por ejemplo los niños van cambiando, que tienen otras necesidades, que tienen otros intereses...

S6: MM (Directivo)

Pero eso depende mucho de la escuela. O sea, si la escuela te invita a que tú estés en constante innovación, en constante espíritu de superación se logra, o sea ya ese es tu estilo de vida, ya tú adquieres la cultura. Porque, o sea, yo venía de trabajar en una escuela donde eso se hacía, todo se evalúa, todos se revisa y todo se mejora. Donde estoy dirigiendo estoy tratando de llegar con esa cultura “...Y ésta todo lo revisa, todo lo evalúa, todo lo quiere mejor para el próximo año” Entonces...”Ustedes me perdonan ¿por qué lo queremos mejor? Porque la idea es hacerlo bien, no sólo hacerlo”. Una vez les dije: “es que a ustedes no sólo les importa que la gente salga, sino que la gente salga excelente, insisto, porque nosotros tenemos apuntar hacia eso, hacia la excelencia”. ¿Y cómo se logra? Bueno, revisando y evaluando lo que se hace. Porque si la gente aprende a vivir así (es lo que yo hablo de la cultura), Si tú no lo haces... Parte de ti mismo, las cosas surgen solas. O sea, en cuanto a ti se te presenta el proyecto que se te presente, tú le dices sí, vamos, es verdad, necesitamos algo, pero la escuela como tal hace esa parte de la cultura. O sea que hay una interrelación entre cómo se mueve la escuela y cómo se mueve la capacidad de la gente. Si la escuela es capaz de innovar el docente es innovador.

S2: D (Bachillerato)

Sí... No y está más ganado!

S1: M (Primaria)

Yo me defino como una persona altamente competitiva ¿si? si yo me quedo en el aparato con mis muchachitas de hoy van a terminar perdiendo en la infancia. Yo docente no puedo dar el lujo de quedarme en el arcaísmo y no avanzar, esto yo lo relaciono mucho con la pregunta anterior de la superación personal. Si yo como persona no tengo empeño en avanzar, no se los voy a transmitir, primero no se los voy a transmitir a los muchachos, que es fundamental, y segundo entonces voy a caer en lo que yo planteaba hace rato, en la rutina de todos los días. Y yo no sé si ustedes, yo me imagino que lo han vivido y a lo mejor no soy, digamos, ahorita no me acuerdo la palabra exacta, no soy muy, humilde al decirlo, pero que rico es que tú tengas una discusión y te digan, como me dijeron en estos días mis colegas de la tarde “Cónchale M pero es que, sinceramente, es que tú sabes de todo”. Qué rico es que te valoren y que tú sepas, entonces tú le dices al otro “tienes que actualizarte”. Tienes que actualizarte y ir al ritmo del que va no solamente aquí sino el de arriba. Nosotros los docentes tenemos que ser líderes por excelencia, indiferentemente del cargo que tengamos. Yo considero, y se lo digo a mis niñas, y suena tonto, les digo “la mujer más bella de este salón soy yo ¿quién de las niñas va a competir conmigo?” y a los varones igualmente les digo “un caballerito, así sean pequeños”. Entonces es eso, es ir también trabajando con ellos, pero también... si yo me estanco mira la institución está estancada conmigo, y lamentablemente como vemos en muchos colegas, se estancan y entonces recargan a otros. Porque entonces, pasa, y me está pasando “M queremos que nos revises el proyecto”, “M queremos que vayas a este taller”, o sea y yo “no puedo”, “no puedo”, “no puedo”, entonces cuando no hay ese espíritu también recargamos a los demás.

12.- ¿Cuál es la importancia de la **sensibilidad social** del docente que trabaja en un centro educativo?

S4: HC (Directivo)

¿Sensibilidad social? Debería ser como darse cuenta de lo que pasa, en la situación en que están viviendo en el colegio.

S2: D (Bachillerato)

Es adaptarse al contexto.

S4: HC (Directivo)

Sí, es, me adapto al contexto pero porque he sido capaz de ver, de mirar, de estar pendiente. El docente debe...debe adaptarse al contexto para decir que tiene sensibilidad en la comunidad.

S3: SM (Directivo)

Para mí es muy importante, porque yo creo que un docente no puede encerrarse en su, en su salón, o en su colegio, porque el colegio debe tener una proyección social. Y la proyección social se la da el personal que trabaja ahí, o sea no se da porque el colegio está bonito pintado, y es muy bonito, eh, dentro de la comunidad porque, es parte estática. No. Sino que es una proyección social que tiene un quehacer concreto en la comunidad. Entonces por lo tanto esa sensibilidad es prioritaria para que él pueda saber cuál es su aporte a la comunidad. Y el PEIC no es sólo un proyecto para el colegio, sino que es un proyecto que tiene una dimensión social.

S6: MM (Directivo)

De hecho te da como que... te permite ver esa realidad que decía antes la... SM... Donde...En función del análisis que haces de la realidad es que vas a poder establecer cuál es la prioridad y la problemática. Eso te va a dar mayor certeza y vas a estar seguro. Alguien decía en estos días, y eso es cierto “la escuela no es que cambia, lo que cambia es el contexto socioeducativo”, la escuela no puede permanecer cerrada porque simple y llanamente pues ella no responde a la realidad, cuando ella no responde yo voy por un lado y la comunidad va por el otro.

13.- ¿Cuál es la relación que hay entre un **docente motivador** y **la ejecución de los proyectos educativos del centro**?

S1: M (Primaria)

Yo considero que, y lo vuelvo a repetir, nosotros docentes somos líderes natos. Yo como líder, este, cuando no solamente me voy a la parte educativa, sino que soy capaz de motivar en los muchachos, de transmitirles la motivación y que ellos se conviertan en

multiplicadores de la motivación, que nosotros, de lo que, del objetivo que nosotros queramos alcanzar en ese momento, no estoy siendo yo sola lo estoy llevando mucho más allá. Por ejemplo, Nosotros este año iniciamos escuelas para padres en nuestro colegio, y nos metimos en el proyecto y ahí estamos ¿cuál fue una de las grandes ventajas? Lograr motivar principalmente al docente, motivar, que ese docente lograra motivar a nuestros niños, y que ellos lograran en definitiva motivar a sus padres. Y se logró. Creo, entonces, que nosotros como líderes tenemos que ver qué queremos y buscar las diferentes formas, los diferentes motores, los diferentes entes que tengamos que motivar, y te garantizo que vas a obtener, una... vas a lograr todo lo que te plantees como centro. Partiendo de nosotros como líderes natos.

S3: SM (Directivo)

También este docente motivador puede asegurar un mayor número de participación, es decir, no solamente quizás de sus alumnos o de la comunidad, de la comunidad educativa, porque a lo mejor hasta promueve la participación del entorno en función de ese proyecto. Entonces, para mí es clave que el docente sea motivador, porque también le da credibilidad a los proyectos que se van ejecutando a nivel de proyecto educativo.

S6: MM (Directivo)

Ahí el docente es el motor, el motor que va a impulsar lo que hemos planteado en el proyecto.

S2: D (Bachillerato)

Yo veo una estrecha relación entre esta pregunta y la anterior. En este sentido ¿cómo uno dice que es sensible a... si yo no doy muestras de esa sensibilidad? Yo no sé si me explico, es decir, yo no sólo soy sensible cuando escucho, el otro me reconoce que soy sensible cuando ve que mis acciones revierten en él, o sea revierten en de repente en carencias, o en problemas, o en cosas que de repente le favorecen. Entonces ¿cómo uno puede ser un docente motivador? O mejor dicho uno es un docente motivador, que mueve o que promueve, en la medida que yo veo que hay carencias y yo estoy haciendo algo por eso. Que los chicos aprendieron a hacer cosas que pueden ayudar a los papás, que los están invitando a hacer cosas en el colegio, es decir uno hace porque siente que hay necesidad de repente de cubrir necesidades o aspectos, o hay cosas que hemos visto y en esa medida yo respondo, o sea creo que es clave la relación allí.

S1: M (Primaria)

Hay algo que quería comentar. Para mí es fundamental, pero no todos los representantes nos agradan también. ¿Por qué? Porque cuando tú eres sensible y cuando tú conoces tú realidad, también vas a conocer sus fortalezas y debilidades, y no siempre vas a estar ellos dispuestos a mejorar, entonces eso hay que verlo en su justa medida también.

ANEXO 6

Grupo Focal 2.

Lunes 26 de Julio de 2010

Participantes:

- S1: A (Bachillerato)
- S2: R (Bachillerato)
- S3: PM (Directivo)
- S4: HD (Directivo)
- S5: MC (Primaria)
- S6: KM (Bachillerato)

Aspectos Grupales

El Grupo de docentes de un centro educativo que ejecuta un proyecto de centro

1.- **¿Qué importancia tiene la vinculación de los docentes con la filosofía del centro educativo en el que laboran?**

S2: R (Bachillerato)

Yo creo que es básico. O sea, una institución, para dicha institución, y todas las personas que laboran en la institución, trabajan y construyen el proceso, tienen necesariamente que ir por una misma línea ¿no? Es la brújula, si estamos impulsando una brújula, buscando, este, un trabajo y una línea en común, pues lo lógico es que todos de alguna u otra manera estuviéramos involucrados con pensamiento, con filosofía, bajo esa misma óptica. Porque no pudiera ser que estamos trabajando, un ejemplo, vamos a trabajar sobre los valores, ahorita que estamos organizando el proyecto pastoral, o sea, vamos a trabajar sobre unos valores humano cristianos, y resulta que todas las personas, o una gran mayoría de las personas que están en el centro practica o guía otras doctrinas. Entonces siempre va a haber allí un motivo de dispersión. Entonces, pudiéramos tener, y de hecho los colegios católicos, este, de formación en valores humano cristianos tenemos todos que estar bajo una misma óptica, aún cuando tengamos diferencias en algunos casos, pero, por lo menos tuviésemos común en base a una misma línea. Porque si no pienso que cada quien va por un lado distinto.

S5: MC (Primaria)

Yo creo que la filosofía es sumamente importante, que el docente esté claro dónde está trabajando, porque, obviamente eso va a permitir un mayor, eh, una mayor compenetración con sus compañeros, y con el trabajo y en la medida en que yo me siento identificado con el centro o con el trabajo que estoy haciendo, los proyectos, y vamos a tener como mejores herramientas para poder solucionar las dificultades que pueda tener. Entonces a medida que eso vaya fluyendo, si una persona está fuera de la filosofía de la cual se guía en el centro, para mí que es un poco titánico hacer un trabajo con esa persona, o con las personas que estén en ese proyecto.

S3: PM (Directivo)

Yo pienso que debe ser la columna vertebral, si todas las partes del cuerpo dependen de la columna pues pienso que todos los docentes que trabajan en la institución, pues deben tener la filosofía común del centro educativo para desarrollar cualquier proyecto.

S1: A (Bachillerato)

Al igual que mis compañeros, pienso igual. Este, quiero agregar algo más. El hecho de que estemos vinculados todos y partamos todos de la filosofía de nuestros centros educativos eso genera pertenencia. Eso genera ¿verdad? Como dijo muy bien el amigo acá, que en cualquier momento que se nos, que nos surja un problema no abandonemos, todos abordamos el problema ¿verdad? Y no “no ese es tu problema” el problema es de todos ¿ok? Y, este, viendo algo acá, sobre la filosofía de los colegios cristianos, esta es una escuela para todos, entonces por lo tanto los docentes tienen que abordar. Identificarse, desde el obrero, secretario, eh, estudiantes, representantes, todos conozcan la filosofía del colegio.

S4: HD (Directivo)

Sí. Es totalmente saber quiénes somos y qué queremos, es ambos, porque si no hay una identificación con la tarea a realizar, pues difícilmente voy a responder a eso. Entonces la vinculación tiene esa, esa, ese reto, esa razón de ser y saber “yo vengo aquí, quiénes son ustedes” “ahora sé yo, soy también yo parte de esto”, “qué quieren ustedes”, “para qué queremos”. Hacemos un trabajo ya, no de un grupo, o de una persona, sino de una, de un

grupo grande de una institución. Entonces tenemos que conocer qué vamos a hacer, qué queremos hacer, cómo lo vamos a hacer.

S5: MC (Primaria)

Y a veces que cuando alguien va a entrar al colegio se sabe que tiene una filo... se sabe que tiene que adaptarse a una serie de cosas, que tiene el colegio. Es más fácil que yo que estoy llegando me adapte a una filosofía como dice PM, que es la columna vertebral, a que todo el mundo, 40 o 50 personas, se adapten a mí que estoy llegando. Entonces, este, eso, eso lo tenemos que tener claro a veces nosotros en el colegio, a veces llega alguien nuevo, y quiere como que embochinar la cosa, y como que se empieza a perder un poco el norte de las cosas. Si nosotros tenemos más tiempo “no ya va, mire, aquí la filosofía, nosotros este trabajamos de esta forma, usted está entrando, llegando nuevo, usted tiene que adaptarse a esta filosofía de trabajo que hay”, “ y si usted no se siente identificada, oye profesora, mire, lo sentimos muchísimo en el alma, pero estamos buscando a una persona que se identifique con un trabajo, que nos permita ser eficientes y, oportunos en solucionar y en proyectarnos como colegio, creo que eso es muy importante.

S2: R (Bachillerato)

De hecho ahorita, se ha observado muchísimo, a propósito de la innovación esta de la libertad de culto, hemos tenido en el colegio, por ejemplo en donde yo trabajo, este “no ustedes tienen que respetarme mi identidad, mi libertad y lo que yo creo, entonces yo no voy a asistir a las actividades que como colegio católico realizamos”. A mí me parecía que eso estaba fuera de orden absolutamente, porque yo decía “yo te estoy respetando tu individualidad, tu criterio, tus pensamientos desde el hecho que al principio yo te pongo a escoger, si tú eres católico escoge una institución católica, si tú eres protestante, o eres laico o eres testigo de Jehová, tú escoges esa tendencia ¿verdad?, pero una vez que tú decidiste por estar dentro de nuestra institución, tú te apegas a lo que estás diciendo tú en ese momento, tú te apegas a que nosotros impartimos una educación en valores humano cristianos ¿tú estás de acuerdo con eso? Sí, ¿no estás de acuerdo con eso? Porque la otra solución es que estudies en otro sitio. ¿Por qué? Porque fíjese una gran cantidad de muchachos, de hecho, esta broma que está reclutando, la santería, a nosotros nos causó algo muy impresionante, porque “que si déjalo cortarse el cabello”, “que déjala cargar con la cantidad de, de collares y cosas que se colocan”. Recientemente asistí a un taller del

ministerio, que no fue un taller sino que fue una convocatoria, una reunión, para la elaboración de los manuales de convivencia, y surge allí la pregunta, de hecho docentes que quieren ir vestidos porque practican ese culto, me informaron incluso que aún no es religión porque aún no ha sido inscrita en el ministerio de interior, y que por lo tanto no estamos en contra, o sea, no vamos en sentido contrario a lo que establece la carta magna. Pero, además me dijeron allí, gente del Ministerio de Educación, que todo lo que nosotros vayamos a normar, en cuanto a esto de lo que estamos hablando, a propósito lo aclaramos en el manual. Y una de esas cosas es eso: usted tiene libertad de escoger antes de entrar a la institución. Entonces imagínense si volviendo a lo otro que está aquí, si nosotros, esa gente va aumentando, va aumentando, va aumentando ¿Qué vamos a tener nosotros adentro? ¿Con qué vamos a trabajar? Entonces como decía el amigo la lucha sería aquí casi que imposible.

S5: MC (Primaria)

¿Y qué pasa profe? Que si yo como docente no estoy identificado, este con, con mi institución y que estoy practicando, respetando la ideología de cada quien, practicando (por decir algo) la santería yo también propicio desde mi, desde mi espacio y desde mi liderazgo como docente a que no participen. Entonces, si yo no participo, este y si mis alumnos no quieren participar y yo también propicio eso, yo estoy como en contra de la filosofía de la institución a la cual yo decidí estar, con libertad, yo decidí estar allí. Y entonces yo estoy irrespetando a mi equipo directivo, a mi equipo docente, a toda mi gente, a todos los que formamos la institución como tal.

S2: R (Bachillerato)

De hecho me irrespeto yo misma.

S5: MC (Primaria)

Y me irrespeto como persona. Entonces ¿qué pasa? Que es necesario el sentirnos identificados con la filosofía donde trabajamos, porque si no realmente estamos desubicados en el espacio.

S3: PM (Directivo)

Fíjate que tú decías algo ahora relacionado con que si alguien llega la idea es que conozca la filosofía del colegio, la pregunta es ¿hasta qué punto eso ocurre? ¿en la realidad eso ocurre?.. Normalmente los que llegan nuevos, llegan con buenas intenciones de colaborar, el problema que tengo yo, en mi experiencia, que los que están son los que más bien frenan, y bueno los tratan de todo a aquellos que vienen con buenas intenciones con aprender la filosofía, con identificarse con la filosofía del centro, y los que ya llevan tiempo, muchas veces son los que, lo van frenando, lo van parando o le van poniendo las barreras para que no haya esa identificación... Es que a veces... yo prefiero que llegue gente nueva que no esté maleada.

S2: R (Bachillerato)

De hecho, las instituciones como tal, yo creo que han perdido un poco eso... que tú estabas diciendo que... que cuando llega esa persona nueva cuántas veces por mi apuro, por la necesidad, por la urgencia, sobre todo en la educación media que no tenemos especialistas, y que tenemos una gran carencia de... cuando nos llega alguien es como rapidito, y entonces leemos el currículo... como tal... entonces... yo, tengo poquita experiencia, en el área, este, gerencial, porque yo trabajé 33 años en aula, y a penas comienzo hace un año con la parte, en la coordinación, pero lo primero que yo le pregunto a las personas que he entrevistado últimamente es cuál es su filosofía, yo les pregunto “¿Tú te identificas con esto?” “¿por qué tu viniste para este colegio?” o sea “yo quiero que me digas a qué viniste, qué buscas aquí, porque de repente no es lo que estás buscando”... Los colegios no estamos en inicio haciendo eso. Y lo que decía PM es una gran verdad: gente con treinta años en la institución, con veinte años en la institución, este, yo la llamo un poquit... me contamina... yo utilizo esa palabra un poco dura, pero me contamina la gente que está entrando que, de repente, tú sí la puedes. Entonces... ahorita nosotros estamos trabajando en función a eso, todo el que está entrando la arrimamos para acá, y pareciera que hubiesen dos bandos ciertamente, pero, este bando está buscando un objetivo para el colegio, un buen objetivo para el colegio, y el otro solamente va a tener dos caminos “o te adaptas, o lo ves, o te vas”.

S1: A (Bachillerato)

Para agregar algo, yo también tengo poca experiencia gerencial ¿no? en el, desde el punto de vista este... en AVEC, sí tuve una experiencia a nivel oficial, a nivel de coordinación de cursos, pero también dos años, la mayoría de mi experiencia docente son 25 años docente y 17 años en AVEC, paralelos, van en el mismo camino, pero, ustedes lo que están planteando está bien interesante ¿por qué? Me recuerdo, y todavía le sucede a los docentes nuevos que ingresan, y este, también, las personas que se encargan de recibir los recaudos, los requisitos, el currículum del docente, se fijan nada más en la parte de la formación académica, y no hacen el énfasis de que este es un colegio católico, y todavía siguen incurriendo en el mismo error, donde yo trabajo, de hecho, han surgido excepciones a nivel administrativo con ciertos docentes, por eso mismo, de repente debe ser que no, no le aclaran ¿verdad? La filosofía del colegio en cuanto a dependencia de una institución a AVEC. Mas que todos los docentes se acercan porque no les igualan el pago al ministerio de educación, eso es importante, yo también formé parte de esa o sea otra parte y no me pagaban como tal. Con respecto a la otra parte que decía PM, también hay que tomar en cuenta que muchas veces que los directivos, eh, reinciden en errores, y no se dan cuenta de que eso repercute en sus docentes. Este, Decisiones que no son atinadas en cuanto al despido de los docentes, no explica, o sea, uno dice, si el docente uno ve que trabaja, que cumple, que viene, y de repente es despedido, ese tipo de cosas ¿verdad?, a veces crea malestar, comentarios y desanima: hay esa partecita por ahí, también. La otra parte es la sistematización, es decir, cada coordinación sigue su pauta de trabajo, pero el centro de evaluación es un punto de referencia a la hora de un director tomar la decisión, por ejemplo, veamos en función en cuanto a la elaboración de los exámenes, el trato con el estudiante, este, si he sido testigo de cómo se trata un docente con el representante, el departamento de evaluación tiene esa oportunidad, también los muchachos se acercan solos a, este, a quejarse a decir que tienen malestar con determinado docente, maltrato de algún obrero X ¿verdad? Y uno va escribiendo, y uno va llevando unas... y uno va atacando el problema, y solucionándolo, por lo menos, yo una de las personas que, por ejemplo, lo comunico, de paso, inmediatamente, a la coordinación pedagógica y a la dirección, somos un equipo, para solucionar eso. Y cuando termina el año escolar, en tu cuaderno tienes una serie de anotaciones importantísimas, una serie de registros, ok, y el trabajo queda ahí, yo soluciono satisfactoriamente, hemos solucionarlo en equipo, entre la coordinadora pedagógica, el

coordinador de sección, entonces si los profesores no ven que ese tipo de registro no es tomado en cuenta a la larga, hay un error del director, hay desapego, yo sé que los profesores a diario trabajan, trabajan porque no faltan, son bien creativos, muy proactivos: trabajan... y si tienen alguna falla somos humanos. ¿Cuál es el deber del director, o del coordinador en esa parte? Llamar al docente, llamar al obrero, llamar al secretario. Digan ustedes si yo estoy equivocada acerca de la manera de proceder. Esa era una pregunta que yo le quería plantear a ustedes. Entonces es una de dos perspectivas, si es un profesor por hora, cuando se crean los rumores (esa directora es así, no le para a los coordinadores) hace lo que dice el director, no, esté, no es capaz de contradecirlo; y si es un directivo, religioso, no es que vamos a decir que usted tiene la verdad, porque usted se a padre, puede equivocarse tomando las decisiones. Yo pienso que, algo que ustedes puedan tomaren cuenta, los directores, y también los coordinadores. ¿Por qué no permitimos que nos evalúen ellos? Elaborar un instrumento libre, sin nombre, con preguntas claves sobre nuestros trabajos.

S2: R (Bachillerato)

Eso está pensado, porque la verdad es que el informe de eficiencia que hay que elaborar anualmente, ese informe de eficiencia no es solamente para los docentes, ese informe de eficiencia es para los equipos directivos también de hecho, aquí cuando dicta el taller de sustanciación te reflejan cada uno de los textos que debe tomar en cuenta y en cuantas áreas está dividida esa evaluación. Porque se evalúa a los docentes, a los directivos, pero también se evalúa a los estudiantes. El equipo directivo evalúa al resto, a los coordinadores, y así sucesivamente. ¿Porque cómo corrijo una situación que se me esté presentando si no lo estoy evaluando, una acompañamiento pedagógico? Señores: esto no tiene una evaluación más allá que la que nosotros queremos corregir. Esa evaluación es absolutamente necesaria. O sea, no es que vamos a hacerla porque sí, sino porque estamos obligados a lograrlo.

2.- ¿Qué significa **participar y colaborar en la solución de los problemas del plantel y la comunidad?**

S4: HD (Directivo)

Bien, eso primero implica ver o conocer qué está pasando. Para yo poder participar en algo tengo que saber qué es lo que sucede, indagar, y mucho más para colaborar... pues entonces cómo, cómo podría ser un impacto. Desde... en el caso del docente, desde sus muchachos, sus alumnos, desde los... el entorno, más allá, compañeros, eh, directivos, todo el equipo ¿no? Y por supuesto, de ahí yo creo que eso lleva a la comunidad, porque cuando los docentes, de alguna manera, van conociendo la realidad, o algunas necesidades de los...de los alumnos, entonces, en algunos casos, puede inducirle a conocer un problema propiamente de la comunidad. Yo creo que esa es la parte de cómo participar. Y cómo meterse para participar. Y colaborar, pues yo creo que estaría la tarea desde... desde la... eh, acompañamiento, desde la cercanía. Desde sentir que ésta es una situación que afecta a la escuela, si afecta a la comunidad afecta a la escuela y viceversa, y si afecta a la escuela, por supuesto va a afectar mi trabajo en el aula, el trabajo con el chico, con alumnos, y el trabajo a nivel de toda la institución, entonces, en la medida que se conozca y sienta que ese es mi problema, o que yo soy parte de esa solución, entonces de allí va a depender la participación.

S3: PM (Directivo)

Ante todo yo creo que hay que hacer un diagnóstico del plantel y de la comunidad, para conocer, así como lo ha dicho la compañera, todos los problemas que se presentan. Y después... la participación y la colaboración... que no haya tapaderas de las cosas, de los compinches: “yo sé que tal profesor tiene esto, yo se lo voy a tapar”, “yo sé que tal coordinador tiene tal, yo se lo voy a tapar”, “yo sé que tal personal de ambiente tiene esta dificultad, yo se la voy a tapar”, porque eso sucede muchísimo, entonces tú sales del diagnóstico, pero en cuanto te pones a abordar y a participar y a colaborar en la solución todo el mundo se tapa todo: “no, no esto no pasa, esto no es ningún problema”, “¿quién apuntó esto, quién lo sacó de su sitio?”, entonces hay que hacerlo con claridad, con verdad, claro sin menospreciar a la persona a la que pueda relacionar el problema o la situación, pero con claridad, con la verdad siempre por delante. O sea que si se hace un proyecto y no se toma en cuenta el hecho de ir con la verdad, la sinceridad ¿cuál puede ser la consecuencia? ¡Negativa!

S6: KM (Bachillerato)

Porque entonces no se resuelve nada. O sea, es trabajo perdido. Pero en ese caso, yo creo que tiene, hay un efecto negativo adicional, no solamente va a persistir el problema, es que la gente pierde como... no sé si decirle, la esperanza de que si hay un problema se vaya a solucionar, entonces además lo que creas es así como que “bueno si hay un problema, pero es que además aquí mira, olvídalo, ni siquiera lo digas para la próxima, porque aquí no lo van a tomar en cuenta”.

S3: PM (Directivo)

Por ejemplo, si surge un problema, levantas un acta, tú tienes que tener esas actas respaldadas por unas firmas, pero mira, saben que el problema está ahí, que la situación está ahí, pero nadie te quiere firmar, no lo quieren firmar, nadie se quiere comprometer. Es que “¿cómo le voy a echar tierra yo a mi compañera, o mi amiga?” (o enemiga, porque a lo mejor es enemiga... pero tampoco).

S1: A (Bachillerato)

Pienso que ahí debe prevalecer mucho la sinceridad, la honestidad... y la justicia.

S5: MC (Primaria)

Y la equidad, porque ¿a veces qué pasa? Que a veces como gerentes no somos equitativos, y entonces, este, eh, a veces queremos sancionar, este, a alguien pero entonces cuando tuvimos que sancionar a otras personas anteriormente, pero como es nuestro amigo, como es el que nos compra tal cosa, este, que nos soluciona tal otra, porque hay gente, que, bueno, que incumple con su trabajo pedagógico pero es muy bueno para solucionar todo “Ay yo le compro, profe, yo le traigo, yo no sé qué, no sé que más”, entonces desvirtúa su trabajo pedagógico para participar o colaborar, y entonces, este, aparta su trabajo pedagógico y lo desvirtúa, y entonces “ay no, como yo participo y yo colaboro, y ayudo al colegio y a los niños, y si se necesita tal cosa yo lo traigo” entonces resulta que ese colega está fallando en su parte pedagógica, pero como siento esa debilidad por él, porque él siempre me soluciona, me trae, entonces, no lo amonesto, entonces no soy equitativo a la hora de sancionar. Pero a lo mejor la otra persona que es apática y que está incumpliendo,

entonces lo quiero sancionar, y entonces “Ah, bueno, pero ¿por qué me van a sancionar a mí si al otro, a fulanito no lo sancionan?”

S2: R (Bachillerato)

O sea que está entrando la parte más subjetiva a la hora de aplicar los correctivos o de hacer la evaluación.

S1: A (Bachillerato)

Hay otro ejemplo de problemas, representantes que son muy colaboradores, muy colaboradores, entonces quieren, este, que ellos, por ejemplo, se llevan a su hijo a pasear de viaje en plena clase en Abril 5 días, el departamento de evaluación se entera de eso por supuesto, porque hay evaluaciones en esa semana, entonces ellos quieren que se hagan las evaluaciones cuando regresan. Entonces yo les digo no, que se llevan a su hijo a su riesgo, yo no puedo obligar a ningún docente a que le hagan las evaluaciones, yo hago las evaluaciones si hay justificativo médico, algún problema judicial, de tribunales, salud familiar, pero cuestiones de vacaciones no. Y levanté un acta “usted se lleva a su hijo a su riesgo”. Entonces como dice el amigo, se maneja mucho el amiguismo ¿no? entre el docente que es muy equitativo y justo delante de sus estudiantes, en paralelo con el profesor que era amigo del representante que quiso hacer las evaluaciones, tú tienes que ser lo más justo, o más honesto, lo más flamante, porque somos modelos de los muchachos.

S5: MC (Primaria)

Fíjense que a mí me pasó algo parecido porque a mí me llamaron la atención, porque, este, mi gerente a mí me llamó la atención porque yo le digo “mire, este, la señora es muy colaboradora en el plattel, a la hora de cualquier cosa, este eso se admira, eso se valora, pero hasta allí, o sea hay un compromiso pedagógico de su hija dentro del salón y realmente yo no puedo tener condescendencia porque a pesar que usted colabora, su hija no cumple con los trabajos no cumple con las cosas que hay que hacer ella ni participa dentro de las actividades, o sea no pida que yo tengo que mirarla a ella con ojos de piedad... Ay no, mire yo creo que usted, está equivocada conmigo, y si eso ha pasado en los grados anteriores, lamentablemente aquí yo no trabajo de esa manera, aquí todos los niños son iguales, aquí todos los niños tienen que cumplir, aquí tienen que cumplir con una meta, a menos que haya un justificativo médico, y se dé la oportunidad para que tú hagas el trabajo

en la brevedad posible y no son ni un mes ni quince días después de esto, entonces la señora se queja en dirección porque yo no he sido benevolente con ella, entonces a mí se me llama la atención, entonces yo le digo discúlpeme: si yo voy a ser benevolente con ella, yo tengo que ser benevolente con los otros treinta alumnos que tengo ¿usted quiere que yo sea benevolente con ellos?... “No, pero es que la señora colabora”, entonces ¿qué pasa? Allí empieza la incomodidad porque la representante siente que ha ganado espacio, porque se le ha reforzado desde la gerencia... Y hay que ser justo con eso.

S2: R (Bachillerato)

Yo estoy viendo un poquito el análisis de la palabra participar y colaborar, a nivel general, hablaba la hermana de que tenemos que partir de un diagnóstico, eso es bien cierto. Nosotros tenemos un material humano en los diferentes ámbitos donde se trabaja, docentes, administrativos, padres y representantes e incluso miembros externos de la comunidad que de alguna manera están involucrados con nosotros. Cuando conozco diagnóstico, tengo a este tipo de gente, tengo a este otro, tengo a este otro. Estos son capaces de, estos son capaces de, estos son capaces de, o hasta dónde o cuáles son sus limitaciones, cuáles son sus fortalezas. Hay un grupo de personas que trabajan en la comunidad escolar que se dedican sólo a participar. Para mí participar es cuando yo actúo. Yo tengo este grupo de personas que redactan muy bien, este grupo de personas que es recreador y les fascina hablar por un micrófono, tengo este grupo de personas... Tú los vas identificando ¿verdad? Entonces tú le dices “Mira ¿tú me puedes hacer el favor para el fin de curso de dirigir las palabras? Tú tienes un buen vocabulario, a ti no te da miedo hablar en público”, “Sí vale, como no”, porque está dentro de las funciones que están ahí: ¡actuaste! “Mira ¿Tú me puedes hacer el favor de redactarme una cartica aquí?”: ¡actuaste! Hasta ahí, hasta ahí llegó ¿ok? Pero hay el otro grupo de personas que colabora, que da, que brinda, que ofrece, ¿ok? Que no es como parte del trabajo, y no me estoy refiriendo a que si esto lo valora o no la escuela, yo te estoy hablando en líneas generales. Hay grupos de docentes, de obreros, de administrativos, de estudiantes incluso, que tú les dices “Mira, nosotros vamos a hacer un trabajo el sábado, de visitar... un... un hospital” y hay un grupo que te dice “Sí”, y un grupo que te dice “Yo lo lamento: pero para mí los sábados son caca”. Ese está actuando: actúa en el tiempo que le corresponde, las horas que tú le estás pagando, por las razones que sean, no estoy haciendo ningún tipo de juicio, porque hay gente, como docentes, que

trabaja en miles de sitios para poder vivir mejor y no puede hacerlo. Hay otra gente que no lo hace porque es caca su tiempo, y su tiempo hay que pagárselo. Hay otra gente que lo hace porque sencillamente “yo voy, cumplo y me voy y problema resuelto, para mí no hay más identidad con el centro” El cuento es que tenemos, yo lo veo desde los dos puntos de vistas, el que actúa y el que colabora. Entonces ¿cuál es la labor de quienes labor del gerente en general, no sólo directivo, me refiero al docente, me refiero a coordinador que es un gerente, porque todo el mundo gerencia, gerencia el que está en el aula, gerencia el que está en la coordinación, gerencia el que está en la dirección. ¿Ok? ¿Qué va a hacer? Tratar de que esta gente que está aquí en actuar, pase a colaborar también. Y para eso es un trabajo exclusivo del que lleva el liderazgo, un trabajo de hormiguita, un trabajo que de repente se hace como ustedes decían bien al principio, cuando yo recibo mi personal nuevo y no quiero que se me contamine, al viejo estudiarlo, o sea al antiguo estudiar qué está pasando con esa persona que está ahí y cómo puedo involucrarlo, y si no podemos porque ya son “un cáncer”, sí porque hay gente que... hay cáncer que se curan pero hay cáncer que no, entonces tú dices “bueno, éste sí se curó, éste vino para el lado de nosotros” y el que no, ya tú comienzas como a tratarlo, respetando ésto, pero haciéndole ver que ellos tienen que respetar lo que está aquí también. Porque por el hecho de que tenga cincuenta años en la escuela... “Yo tengo aquí cuarenta años (te dicen) y usted tienes cinco, usted tiene seis”...

S3: PM (Directivo)

Y le pertenece la escuela... me pertenece, pero no un sentido de pertenencia de filosofía y demás sino que me pertenece un trozo de esta escuela para mí.

S2: R (Bachillerato)

...Y por eso quieren hacer lo que ellos quieran. Para mí, el conocer, primero que nada a la persona con quien estamos trabajando para diagnosticar, y para luego trabajar y ahí empieza a pasar todo lo que ustedes mencionaban de que tiene que haber respeto, tiene que haber la justicia para que haya equidad ¿Ok? Entonces, ésta gente traerla para acá, porque estamos hablando de cómo resolver los problemas que están en mi comunidad escolar o en mi comunidad.

S5: MC (Primaria)

Yo pienso otra cosa que este es una cosa muy importante: este yo pienso que quien está frente, siento, que le falta sr como más frontales. Este, ¿en qué sentido? Sí... porque yo

creo... Bueno yo lo veo desde mis aulas, o porque yo soy muy frontal. O sea, yo veo que mi compañera está actuando mal y yo la llamo y le digo “Mire profesora...”, “Profesor tu sabes que me llamaron la atención por tal cosa”, “No, profesora, usted sabe que usted lo está haciendo mal, profesora, y por eso fue que le llamaron la atención... y si yo fuese la profesora, yo también se lo dijera, a lo mejor desde hace rato que se lo hubiese dicho” ¿Qué pasa? Si yo veo que uno de los docentes... nosotros los docentes “Ah, bueno, mira: No, nos gusta tal cosa” y nos reunimos todos, y no sé qué “pero tú hablas... tú hablas a nombre de nosotros” Entonces viene y se lanza a alguien de carne de cañón a conversar con el directivo... y ese es el que sale mal parado, porque ese es el problemático, porque es el conflictivo, ta ta ta ta ta. ¿Qué haría yo como gerente? Bueno yo agarraría... llamo al profesor Pedrito, “mire profesor Pedrito, cuénteme ¿qué o cuál es la incomodidad?.. Tal cosa” A lo mejor, este, el profesor Pedro es más espontáneo y le está diciendo a usted realmente lo que no gusta. El problema es de quien está... son todos los que están detrás de Pedro, y entonces a todos los que están detrás de Pedro los vemos con, este con, los vemos con benevolencia “A lo mejor Pedro fue el que los manipuló a llevarlos a la situación” y a lo mejor Pedro ha sido el manipulado para llegar a ser el vocero de toda esa situación. Y entonces ¿qué pasa? Si vemos a alguien que nos está sabotando el trabajo, y entonces “No, no, vamos a dejarlo”... Y lo que hacemos es, eh, excluirlo: “vamos a dejarlo tranquilo, porque ese es el que nos está sabotando” No lo agarramos y lo sentamos y lo afrontamos. Cuando alguien que está en esa situación tú lo agarras y lo sientas “mire profesor ¿qué pasa? Yo veo que usted está actuando de tal manera por ésto y por ésto y por esto ¿qué es lo que usted quiere profesor?” Te aseguro que se gana más trayendo a sentar a negociar con ese persona que, este, dejarlo por allí para siga embochinando, siendo un eco por allí, que ese eco tiene más ruido que a lo mejor sentarlo, y es hasta más líder allá atrás que traerlo yo y sentarlo y “ajá profesor, pero dígame ¿cómo lo podemos solucionar? Deme sugerencias” Yo pienso eso, porque ¿qué pasa? A veces esa persona, lo que hace es puro hablar, hablar, hablar, y no tiene soluciones para el que critica, y cuando yo lo siento y le digo “¿dígame? Ah, que no le gusta cómo lo he hecho, ¿pero dígame cómo lo podemos hacer mejor?” O sea pienso que eso puede ayudar. Tú los llamas y muchos no dan soluciones porque es que no tienen bases, porque como se le ha llamado la atención, se le

ha dicho que está incumpliendo con su trabajo, se le ha corregido, entonces él busca la manera como distorsionar las cosas.

S3: PM (Directivo)

Bueno, ya él lo ha dicho... Lo que pasa es que cuando tú atacas cualquier problema, cualquier situación con buena voluntad para solucionar, pero ellos rápidamente le dan un vuelco que lo llevan al chisme, entonces engañan, por eso yo cuando hablo con alguna persona, me busco a otra de confianza para que esté y sirva de testigo, entonces “Me faltó el respeto el director, y me dijo esto...” No: “aquí un testigo, levanto actas, y ya” Cosas que yo he vivido.

S6: KM (Bachillerato)

¿Eso no tendrá también que ver con una falta de cultura, de ser evaluados? Es decir, yo presiento que muchas veces, y en muchos planteles más que otros, cuando no hay como la costumbre esto de ser evaluados, de ser diagnosticado, lo ven como, como algo punitivo, en vez de verlo como algo que forma parte, digamos, de mi proceso de mejoramiento y de desarrollo personal.

S3: PM (Directivo)

Y no lo ven como una oportunidad

S6: KM (Bachillerato)

Exactamente. Entonces, en la medida que se vea como un castigo “en algo donde la van a agarrar conmigo, que siempre soy yo” en vez de decir “qué bueno que me toman en cuenta porque quieren que yo mejore”. Es decir, también tiene que ver esa actitud quizás con la falta de estar acostumbrados a ser evaluados, porque ese ser evaluado es parte de mi proceso, es parte de mi desarrollo, pues, parte simplemente de mi trabajo como docente.

S2: R (Bachillerato)

Es que el docente, generalmente, hace cosas que... digo, con los estudiantes, él evalúa todo, al estudiante le evalúa la nota, los valores, el nivel de rendimiento, etc., etc., etc., de hecho se ajusta a decirte “si usted no me trajo la constancia de que usted estaba enfermo yo no le repito la prueba o la evaluación que tenía para ese día” y no, y tú no lo puedes sacar de ahí. Tú vas y le preguntas... escríbelo que el noventa por ciento de las personas que están haciendo eso tienes que estar de tras de él todo el lapso para que te entregue el justificativo del día que él faltó. Y entonces yo les digo “mi profe ¿por qué nos

gusta tanto señalar con el dedo, y nos cuesta tanto cuando nos lo señalan? Mire ustedes creen que me faltan a mí cuando no entregan “colle profe pero a usted no se no se le escapa una.”... “No papito es que resulta que el muchacho tiene el mismo derecho... es que el estudiante es sujeto de hecho y de derecho y usted también Pero si usted lo va a evaluar a él, permita que nosotros lo evaluemos en su trabajo”, entonces cuando tú le tocas esa cosita ahí, cuando tú le haces el paralelismo y la comparación ellos sienten que tú les estás tocando justico donde es. Eso los hace reaccionar.

S1: A (Bachillerato)

Como ella decía, es necesario un diagnóstico para poder planificar cómo hacer que participen los que no participan y estimular más a los que ya participan y colaboran. ¿Qué significa participar y colaborar en los problemas de la comunidad? Yo diría que significa la credibilidad, el trabajo en conjunto, el testimonio de trabajo, sinceridad en su trabajo, que se vea esa persona, no nada más el director, no nada más el padre, el gerente, el administrativo, el docente, porque todos van a una bien común.

S4: HD (Directivo)

Esta pregunta se relaciona entonces con la primera. Una de las realidades es que en los colegios a veces nos conseguimos como sin tiempo, para prepara, para facilitar incluso, el momento necesario, porque... alguien por aquí señalaba que muchos de los que ponen mucho obstáculo son los docentes de mucho tiempo, y si son los que están llegando, ellos lo hacen en un momento en que vino una docente y es graduada en la materia que tengo vacante y no tengo más de donde escoger, entonces muchas veces hay que decir como en la canción esa “esto es lo que hay”, entonces me quedo con esa...Entonces el tiempo me va llevando a que “mire, mire profesora, este es nuestro proyecto educativo léalo, revíselo”, pero resulta que con algunos cubro, por lo menos, no paso de allí, porque a lo mejor estamos en el segundo lapso o tercer lapso, entonces la filosofía a veces queda sobreentendida, incluso en los mismos viejos, en los que tienen más años. El colegio mío tiene 11 años y vemos gente que ya tiene un año, dos años y no vemos que arranca... por eso una de esas características sería el dar y recibir, vivenciar lo que el colegio significa y que yo en un año trabajando tengo que haberlo visto. Otra característica es la disponibilidad de los docentes a participar a conocer cuál es mi rol en este equipo.

S5: MC (Primaria)

Yo pienso que hay algo también en los directivos y es que se encierran también a llenar un montón de papeles.

3.- ¿Cuáles son las características de un grupo de docentes que **establece relaciones que permiten integrarse** para funcionar mejor como colegio?

S5: MC (Primaria)

Yo creo que las características son... unos docentes proactivos, que estén ganados para la filosofía de la institución, eh, que tengan visión, y que tengan clara la visión y la misión del plantel, para poder establecer una buena relación y un buen equipo de trabajo. Y qué tan eficaces, y oportunos, en dar soluciones a lo que pasa.

S3: PM (Directivo)

Yo pienso que tienen que tener mística, mística, porque un docente puede trabajar y hacer su trabajo lo más de coherente pero por recibir una remuneración, pero si detrás de eso no hay una verdadera mística como docente, o simplemente está como un paracaídas o porque le ha tocado o no ha tenido otra salida, pues va a ser difícil establecer una relación entre todos los docentes del colegio y demás.

S2: R (Bachillerato)

Yo le coloqué que como principio tiene que estar identificado con nuestra filosofía, esta identificación le va a permitir ser una persona comprometida, con el proceso, comprometida con el proceso educativo, comprometida con la filosofía que abarca la visión y la misión de nuestros centros y la visión y la misión de la AVEC; pero también debe tomar muy en cuenta el aspecto personal, el humano del la person... del grupo humano, valga la redundancia, porque... fíjense, mayormente ¿qué analizamos nosotros? El curriculum a nivel profesional, pero el docente de nuestro país en líneas generales es un docente con muchísimas carencias, empezando que de orden económico, antes que una cantidad de carencias que lo llevan a ser un insatisfecho social, personal, muchas veces tú consigues en nuestros centros “¡Ay éste si es resentido!”, “¡Ay pero éste vive peleando porque no le aumentaron, porque le quitaron, porque le cortaron, porque la AVEC, no sé

qué!”... porque tiene problemas personales económicos, eso lleva a no tener una vivienda, o a cuando tú quieres adquirir un espacio ¿para qué estudias tú? Para ubicar en un estado que te permita tener tu vivienda, o sea tener tus comodidades básicas. Y cuando tú no tienes cubiertas esas necesidades básicas hay una actitud de rechazo hacia todo lo que haces. Entonces, yo no soy especialista en el área ¿no? sino que la única experiencia son la vivencia de 33 años dando clases, o sea, conociendo personas permanentemente, y tú ves la cantidad de resentimiento que tiene el docente como tal. ¿Cuántas veces hacemos un estudio a ver cómo esta esa persona? A nosotros recientemente nos pasó un caso, este, se nos fue una profesora casi al final del tercer lapso de castellano, yo impartía castellano, pero necesitábamos buscar una persona, conseguimos una, y a los cuatro días, mentira, a la semana y tanto salió corriendo del salón y se nos fue. Yo ese día no estaba de guardia, pero ¿sabes? Yo me quedé como chocada, todo el mundo hizo una crítica, ella criticó la escuela “yo creí que esta escuelas eran otra cosa”, la gente se sintió ofendidísima... yo dije a mí me parece que aquí pasa otra cosa, una persona de 12 años de servicio trabajando en un cerro no sale corriendo de un grupo de niñas que no son molestosas, comparado con el estudiantado de colegios oficiales, y tú logras 12 años después (eso está bien para un nuevo), a mí no me cuadraba, yo senté a la profe y le dije “usted tiene dos problemas, y son económicos y personales, cuando está acostumbrado a no trabajar todo el día y tiene que trabajar por necesidades económicas porque tenía un problema de orden personal, explota de esa manera, “entonces usted no me diga que fue el colegio, además usted es coordinadora de un colegio público” la profesora me dijo “sí yo no estaba acostumbrada a trabajar todo el día, me sentí agobiada” pero quién se sentó en ese momento... yo por la desesperación de que se me iban a quedar las muchachas solas, o sea yo en ese momento actué por desesperación, que bien pudiera hacerlo una persona especializada en esto, que se trabajara este aspecto con la psicóloga, que se tomara en cuenta el aspecto personal y se trabajara un poquito eso, eso ayudaría a mermar tanto resentimiento, y por supuesto nos llevaría a que se comprometan un poquito más, que se identifiquen más. O sea que para integrarse es importante ese aspecto personal, como persona como su grupo familiar, la dinámica misma de trabajo nos ha llevado a olvidar parte importante del proceso, porque si una persona psicológica e humanamente no está bien, miren ni porque tenga el cociente intelectual, ni porque tenga el criterio más grande de funcionar... yo creo que ahí hay de

todo, que deberíamos tomar en cuenta el aspecto personal de todos los que hacemos vida en el colegio.

S6: KM (Bachillerato)

A mí este aspecto me sigue dando vuelta con algo que escuchaba desde el principio, ustedes desde el principio han nombrado varias veces, cuando dicen sobre la necesidad de identificarse con la filosofía de la institución, pero la pregunta es si está claro, qué estamos considerando como filosofía de la institución, qué abarca, qué comprende o qué la constituye, lo digo por dos razones, uno a veces tiene como su idea de qué es o cada quien la percibe y la hace a su manera aunque haya ciertos lineamientos generales, me pregunto si buena parte de eso es compartido, es conocido por todos, fue construido como en común, porque qué de repente hace 50 años que se fundó el colegio bajo cierta filosofía, y bueno el tiempo ha pasado la gente ha cambiado, hay los que han permanecido, hay los que han llegado, por eso me pregunto cómo lo percibe, cómo lo aprecia cada persona y qué hay de construirlo entre todos.

S4: HD (Directivo)

Esta pregunta nos lleva a la primera, sobre la importancia de la vinculación del docente con la filosofía del colegio, lo que pasa es que una de las realidades es que en el colegio a veces nos conseguimos como sin tiempo, a veces, para preparar, para facilitar incluso el ingreso al liceo, porque como decían, a veces los que ponen mayor obstáculos son los docentes de mucho tiempo, pero a veces son los que están llegando y, con los que está llegando, últimamente pasa que viene una docente a trabajar y esa es la docente para la asignatura que necesito y muchas veces no tengo más que escoger, y canto la canción esa de “ésto es lo que hay” y entonces me quedo con esto, entonces el tiempo me va llevando a que miren, y a mí me pasó este año, “mire este es nuestro proyecto educativo, léalo, revíselo” y con algunos yo no paso de allí. No paso de allí porque, este, a lo mejor, estamos en el segundo lapso o tercer lapso, entonces la filosofía a veces queda sobrentendida, incluso en los mismos viejos, en los que tienen diez años, mi colegio tiene once años (y es mío, mío de verdad), entre los que tienen ocho, nueve, once años, se supone que hay gente que conoce la filosofía. Entonces por otro lado tenemos a los que entran, y pasan uno o dos años y todavía no vemos que camina, que todavía no se integra. Entonces en esas características yo diría el dar y recibir, encontrar, vivenciar durante un año más que bien

tiene que haberlo visto y esa docente que llega quiso o no quiso responder a eso ¿no? Mínimo, por lo menos en el año tenemos un encuentro de educadores donde se nos permite revisar el proyecto educativo, la filosofía, entonces, “ah, bueno, yo de repente desconocía, pero si no me abro a eso, para mí no, para eso” para una formación, para un encuentro, para esos momentos y espacios donde la llámese vivencia o llámese filosofía, me voy a permitir impartir, empaparme de todo eso. Entonces otra de las características que yo colocaría es la disponibilidad de los docentes a participar a conocer cuál es mi rol, mi función no solamente de lengua de inglés o lo que sea, sino en este equipo, pues ¿qué me toca hacer? Esa sería una característica. Y además de la disponibilidad sería la otra parte, la facilitación, de repente yo empecé el trabajo con muchas ganas, el docente se me entusiasmó pero no pasó de ahí, entonces la otra parte del directivo, o del resto del equipo, no necesariamente del director, que el que está empezando acá vaya conociendo cómo es que trabajamos aquí, cuáles son nuestros valores, qué hemos fortalecido y qué necesitamos fortalecer.

S5: MC (Primaria)

Yo creo que algo también que es un agravante para los directivos o para los que están en esas funciones, es que se encierran en su oficina con un montón de papeles y a llenar, y a llenar, y a llenar y se olvidan... de que así como ella dice que todo el mundo, “que ya esta gente sobreentiende la filosofía”, “ya la gente tiene tanto tiempo aquí”, o sea, no se chequea eso, o sea, “de qué manera tú entiendes la filosofía del colegio, o sea cómo la ves, cómo la sientes, o cómo la vives” ¿por qué? Porque nos metemos en la oficina porque nos pide el Ministerio quinientos mil hojas que hay que llenar, y que hay que llenar papeles, y papeles, y papeles, y papeles, y papeles, que no se sabe si se leen realmente, entonces nos olvidamos, pues, que ese acompañamiento pedagógico es sumamente importante, de yo saber qué están haciendo mis docentes, de ver cómo lo están haciendo, de saber qué es lo que sienten, qué es lo que piensan, qué es lo que quieren como ente constructor de ese proceso de enseñanza aprendizaje del cual todos formamos parte. Entonces yo pienso que también habría como que buscar cuando se logra entrar a una gerencia, también buscar ese espacio para atender a nuestros docentes y de una manera oportuna, no sé, de ver cómo se hace con ese papelerero loco, que te pide tanto, y buscar la manera de organizarlo de otra forma, o también dándole un cincuenta cincuenta, para atender a los docentes, pero también al trabajo administrativo que todos tenemos.

S6: KM (Bachillerato)

Pero cuando yo hacía el comentario, justo lo hacía porque la profesora bien hablaba de un aspecto personal que a veces se descuida, y lo decía porque si algo caracteriza a los colegios católicos, al menos en algunos donde he estado, es digamos a diferencia de otro tipo de plantel, por ejemplo el oficial, es que en los colegios católicos siempre hay como una búsqueda de sentirse como en una familia. Digamos, no es solamente el trabajo, no solamente porque es mi labor docente, tiene que haber como un calor adicional, digo ¿eso no forma parte también de todo eso de lo que estamos hablando? Digo porque la filosofía no es solamente en cuanto a lo académico, en cuanto a lo comunitario, sino que tiene que ver también a lo interno con algo de eso.

S1: A (Bachillerato)

Yo pienso que lo importantísimo, es que todos seamos afines. Afinidades, le coloqué yo acá. Muchas veces en el departamento entran la gran cantidad de personas posible y se siente mucho el calor humano, fraternidad, echamos mucha broma entre los compañeros de trabajo, sanamente y uno se siente bien. Y a través de esa táctica que yo les he dado, que en la oficina ellos se sientan cómodos, seguros, he logrado mucho con el grupo, no me he distanciado “no yo soy la jefa... no, no, de ninguna manera” me he acercado a ellos, mis compañeros de trabajo, mis docentes, mis colegas, si ellos no entran, yo no puedo hacer bien mi trabajo, si los muchachos no están ahí tampoco. Yo no los he alejado, más bien los he acercado, he creado afinidades con el personal, eso genera mucha confianza en ellos mismos, desde decirme hasta lo que piensan de mí... A mí me gusta... la otra cosa, este, logro colaboración, muchos de mis compañeros a veces me ven en el departamento y se me ofrecen, te ayudo a pasar la nota, a transcribir, a través de esa táctica: afinidad, que genero confianza, el grupo adquiere confianza, el grupo tiene afinidad, el grupo tiende a colaborar. Y muchas veces de ahí me entero de los problemas también, y ellos mismos generan soluciones y nos vamos involucrando, entonces dentro de las características de un grupo docente tiene que existir eso, afinidad, que genera una fraternidad en el mismo grupo y si hay debilidades en la directiva, y yo de alguna manera lo hago llegar a la directiva.

S2: R (Bachillerato)

Pero para responder un poquito lo que tú decías al principio de tu intervención, ciertamente cuando llega una persona al colegio, tú hablas de la identificación o lo que nosotros planteamos, la filosofía que nosotros planteamos, lo haces en un momento, cuando yo me refiero a la parte del estudio humano eso es permanente. Fíjate: un docente pudo haber entrado con muchísima disposición, muy bien, y te lo ganaste y le leíste cuál es la visión, cuál es la misión, y comienza a trabajar muy bien; pero precisamente por ser humano, estamos en un tiempo absolutamente cambiante, más en una cultura como en la que estamos viviendo en este momento, eso hace que por ser humano cambie, entonces cuando yo me refería, era una sistematización de lo que les está pasando, o sea como tener ciertas herramientas que te permitan abordar un poco esa situación que en un momento está determinado, porque habrá gente que tiene veinte años muy bien y de repente tú la ves cambiar absolutamente y comienza a pasarse como que para el otro lado, digo yo “te estás pasando para el lado de los que no quieren hacer nada” entonces ahí ¿qué se está haciendo para rescatar eso? eso tiene que ver con la parte humana, es sistematizar la parte humana porque al tú contratarlo le estás leyendo la cartillita, los docentes se tiene que volver creativos, pero también tienes que buscar herramientas ya de orden profesional ¿ves? porque no siempre tenemos toda la, los recursos ni las herramientas para ello, como decía la profesora “pero es que a veces se nos va el tiempo en la necesidad de que un personal no se nos vaya” porque no hay profesores, no hay especialistas de las áreas, “y cuando tú tienes aquella desesperación porque falta inglés (por ejemplo ahorita a nosotros nos falta) inglés, física y matemática, y nos falta psicología porque son 4 horas y resulta que nadie te quiere ir por 4 horas”, entonces dime cómo en ese momento... tú tratas de contratar a los profesores y ¡listo! Tengo el profesional del área... Ajá! ¿Y lo que viene después? Ese que viene después es la sistematización de la parte humana de ese personal: no lo quiero perder, lo quiero ganar.

S1: A (Bachillerato)

Todo lo que tú estás diciendo es verdad. El personal nuevo está sufriendo lo siguiente, los profesores ahora no son titulares; los profesores ahora son evaluados, en el oficial, son evaluados por los estudiantes, por la comunidad, por el coordinador, por todos; entonces a ellos les exigen más en el oficial, no pueden faltar a nada, no pueden faltar a nada en el sentido del consejo de curso, consejos de sección, si tiene su horario, y muchas

veces faltan a las actividades del liceo porque van a ser evaluados, entonces les exigen su estadía más en el oficial que en AVEC. Entonces ahí es donde yo digo, el director tiene una problemática con el personal, porque no es que se está alejando, sino que a ese docente se le está planteando un conflicto interno “¿Qué hago?” Lo digo por experiencia, porque muchos docentes nuevos se me han acercado y me han dicho “Profesora usted que ha tenido experiencia en la docencia ¿Qué hago?”, y yo indudablemente les he dicho “mira, para los consejos de sección hay constancia, para los consejos de profesores hay constancia, ese es un acuerdo entre profesores, ¿tú sabes la respuesta que me han dicho ellos? “A mí nadie me había dicho eso”, ¿ok? entonces tenemos docentes, como en parte también tenemos estudiantes que los dominan su parte laboral. Y esa parte me llama mucho la atención, porque muchas veces los docentes nuevos eran juzgados por el coordinador de sección, tenía juicio a priori de los docentes “No, no quiere cumplir, no quiere venir a la convivencia” y era que realmente ese día no podía, ajá! No le daban permiso. Tenían una pistola así, profe, en la frente: “Haces eso y no te doy la titularidad”. Así es que se está manejando ahorita la parte de la titularidad. Antes, eso, en mi tiempo, no era así. Mis veinte horas eran más, yo era titular inmediatamente de mis horas, y eso me daba ¿qué? Confianza, seguridad. Tenemos docentes inseguros, tenemos docentes perseguidos, tenemos docentes que no tienen seguridad laboral, estabilidad laboral, y por esa razón a veces no saben cómo actuar inclusive como a veces se afecta su convivencia. Entonces tenemos que, el directivo tiene que estar claro cuál es el docente que tiene, también hay que tomar en cuenta que el docente es humano, tiene hijos, hasta qué punto manipula la enfermedad de los hijos, o la enfermedad de los padres, es cuestión de saber, porque se antepone la cuestión de los valores.

S3: PM (Directivo)

Yo creo que hay que pasar por encima de esto que estamos hablando. Qué colegio queremos, qué alumnos queremos, que docentes queremos. Pero qué ciudadano, qué país, qué gobierno, entonces conseguiremos... porque estamos hablando de la filosofía del colegio y de la institución, pero ¿y de la filosofía del país? ¿Las políticas del país por dónde van? Pienso que hay que primero ver por dónde va el país para después nosotros bajar a ver la filosofía de nuestra institución. Muchas veces los docentes que vienen de muchas instituciones a la nuestra, cada uno va por una línea distinta, porque no hay una visión de

país que queremos, de alumnos egresados que queremos, de alumnos que van a la universidad, de profesionales que salgan un día al mercado laboral.

S6: KM (Bachillerato)

Y en nuestro caso que es aún más complicado, digo, porque a veces no es muy claro, pero para los que lo tienen muy claro y no es exactamente el trabajo que uno está acostumbrado, o quiere hacer, también ver cómo, hasta qué punto se pueden integrar, hasta qué punto se pueden complementar, no sé si me explico, hasta qué punto está uno dispuesto a ceder en ese proyecto general, o dentro de ese proyecto general qué camino encontramos también. Digo que ese es un trabajo que hay que hacer como escuela, para que ésta pueda también ocurrir ¿no?

S5: MC (Primaria)

Yo pienso que... bueno yo trabajo en dos colegios del Estado, y fíjense que también allá las cosas no están claras, cada quien anda por su lado, primero y principal que hoy dicen una cosa, mañana dicen otra, y entonces lo que dijeron al principio ya no va, entonces eso es una loquera, ahí le han dado más fuerza a actividades o a proyectos que hacen ahí, y han descuidado la parte pedagógica, y entonces tú dices “Bueno, pero, ¿qué es más importante andar haciendo tonterías o realmente un seguimiento pedagógico en que realmente el alumno aprenda?” Entonces los que hemos tenido la oportunidad de estar en colegios de AVEC y que ahora estamos en colegios públicos sentimos que estamos en una camisa de fuerza porque tú tratas de rendir, tratas de hacer tus cosas bien hechas como tú consideras que están bien, y entonces te encuentras con cosas, yo hablaba el otro día con un profesor y le decía para chequear la información “yo creo que como me están mandando a hacer las boletas no es, que eso que se está exigiendo en el colegio, o sea esas cosas no son correctas” y entonces ¿qué pasa en los colegios públicos? Eso... Entonces tú dices “Profesora, pero, mire eso no es así, profesora, mire, con toda humildad, con todo respeto” entonces ya tú entras en otro campo, porque tú realmente quieres hacer las cosas apegado, a lo mejor no a lo mucho que sabes, pero que sientes que vas en el camino, esas dificultades que se están viendo en la gerencia pública, realmente nos tiene entre dos “o cumples o te amonestamos”, entonces ¿qué haces tú? Pues ni modo... hay que cumplir.

S2: R (Bachillerato)

A través de la historia, de la historia de cada docente, cada docente siempre ha tenido que trabajar no digo en dos sitios, hay gente que trabaja en cuatro, eso ha sido siempre así, yo trabajé 33 años en educación pública, tengo jubilada 4 años, y los mismos tengo en privado, paralelos, porque yo necesitaba graduarme y tener una casa, y tener mi niño y casita y perrito y todo eso ¿no? y seguí estudiando porque yo soy maestra, yo empecé como maestra normalista, bachiller docente ¿no? eso me ha llevado a seguir estudiando, y para seguir estudiando tenías que trabajar como bueno... Y aquí todos han trabajado así y han tenido que cumplir siempre así, y hay una parte de la mística que hablabas allí ¿cumplir? Yo nunca me cambié de institución, siempre trabajé los 33 años en la misma institución, además de que estudié en la misma institución, entonces fíjate, yo trataba de cumplir lo mismo aquí que aquí, si yo iba al médico teniendo 60 horas, yo cuadraba con un colegio para no faltarle al otro y viceversa, eso ha existido toda la vida, ¿qué pasaba en los colegios públicos y por qué la gente dejaba de cumplir? Porque por cuestiones de administración y de comodidad de los directores no le descontaban a nadie el día ¿y si era de bachillerato? Menos, lo boto para la calle y problema resuelto manejaban mi horario de que arrimo para acá, de que pongo para acá, y en primaria el docente paga un suplente de su bolsillo, mucho menos de lo que le descuenta el ministerio, y existía la circular número 9 que con eso te podían aplicar los descuentos. Entonces ¿qué hacía la gente? Cumplía en el privado, porque en el privado sí la descontaban, ahí no estaba funcionando la mística, estaba funcionando la comodidad ¿ok? Entonces si tú tienes mística entonces tú puedes, hoy en día están presionando a la gente para darle los cargos, pero en mi época para que te dieran los cargos empezabas a trabajar tres años como suplente, o sea que el cuento es el mismo, y tú tenías que portarte muy bien para que te pudieran dar el cargo. Entonces es una cuestión de equidad y de equilibrio y de mística, primero que todo, porque ella te va a llevar al equilibrio y a la equidad. Entonces de que ¿han existido presiones? Sí han existido presiones, que ¿tienes que cumplir? Tienes que cumplir. Lo que pasa es que antes en los oficiales la gente hacía lo que quería, eso es verdad y siempre ha sido así. Entonces la gente te decía por ejemplo “yo no vengo a consejos de aquí”, y cuando, ahorita en esta fecha (de julio) todo el mundo se te ha olvidado de los planteles públicos “ah no, ya yo terminé, entregué mis cosas”, o sea como que “ya yo entregué mi parte y lo demás que le quede a la dirección, ella verá como resuelve esas cosas”, y nadie le

descontaba el día a nadie, y es por eso que se planteaba mucho eso, pero si tú tienes un poquito de mística tú tratas de equilibrar ambas cosas. Es una cuestión más de mística, porque necesidades tendremos lo decentes siempre porque este país yo no sé cuando irá a cambiar en relación en cuanto al estatus que nos dan a nosotros, de acuerdo a la importancia que nosotros tenemos como profesionales, y mientras eso no suceda, nosotros seguiremos trabajando muuuucho, que es también la parte, entrando en la parte humanitaria, el docente tiene 70 y 60, y yo no sé cuantas millones de horas trabajando, ay a veces con qué capacidad va a dar ese lo mejor de sí, y pasa esto que estamos hablando aquí de la parte humana que el docente está cansado.

S1: A (Bachillerato)

Quiero agregar algo. Ok, totalmente de acuerdo con la profe en la parte de la equidad en la parte de la mística, pero ¿de verdad existe mística y equidad en la gente que es líder en el otro liceo... que es mi coordinadora en el otro liceo? ¿Existe esa mística, existe esa equidad, ese rol en el otro que está sentado allá? No existe. No hay estado de derecho, si tú le caes mal te persigue, te evalúa mal, así trabajes bien, lo sé los mismos docentes se me han confesado a mí, se me han sentado llorando en el escritorio “profe ¿cómo hago? Yo peligro aquí por culpa de tal personalidad”. Entonces el país de que nosotros venimos profe, es un país con sus defectos, con sus limitaciones, con sus corruptos, pero había un estado de derecho, y había jefes, directores que tenían sus perfiles, que tenía todo clarito, ¿ok? sí había amiguismo, pero mira no había esa persecución, más bien había “ven acá vale, mira ¿qué quieres tú que te boten?.. mira trabaja así o asao” o sea, había esa parte de complicidad, diría aquí PM, la complicidad del director con el profesor nuevo “usted se está iniciando, vaya a cuidar su trabajito, lleve esos papeles para allá”. Ahorita hay demasiado resentimiento.

S5: MC (Primaria)

Yo pienso que ahorita hay mucho resentimiento en la gerencia. Hay muchísimo resentimiento en la gerencia, y con todo respeto, a veces la gente aquí llega sin meritocracia, yo pienso que debe, yo pienso que eso se debe respetar, la meritocracia para poder llegar a coordinar o a gerenciar, o sea, no se puede, no se puede llegar de la nada a gerenciar porque entonces atropellamos, somos injustos y carecemos de una formación para poder acompañar a nuestros colegas.

S3: PM (Directivo)

Por eso yo decía la filosofía del colegio y la filosofía del país sin diferencias entre colegios privados y públicos, es que es una misma educación. Hay otra cosa... ¿qué países son los que están en políticas educativas más desarrollados y más, eh, digamos, más avanzados? Los países donde mejor tienen pagado a sus docentes, Finlandia por ejemplo, en Europa son países que tienen a sus docentes, son los mejores en escala de sueldo, en estándar de sueldo, que otros profesionales, ¿por qué? Porque están educando el futuro de la nación. Es la columna vertebral.

S5: MC (Primaria)

Pero ¿qué pasa? Yo pienso que es algo bien importante: que el Estado no invierte en la formación del docente, en la actualización. A menos que sea para sus loqueras ¿no?

S2: R (Bachillerato)

La Riqueza del país, yo siempre he escuchado que están dirigidas a la parte material: somos ricos porque tenemos una fauna extraordinaria, porque tenemos un paisaje maravilloso, porque tenemos petróleo... Pero yo nunca oigo que digan nosotros somos ricos porque tenemos un caudal humano que sirve para, para, para, para... Nosotros somos muy cotizados a nivel de los países desarrollados en lo que se refiere a la parte técnica, ésta (señalando la mano), y aquí el venezolano es creativo cien por ciento, aquí te sacan de un perolito así cualquier cosa que sirva ¿verdad? Nosotros a nivel internacional, y por eso es que hay mucha mano de obra, porque si tú vas a lo que está pidiendo Canadá, para la gente extranjera que vaya a trabajar allá, técnicos, eh, en carpintería, en todos esos oficios manuales, porque ellos no lo tienen, y lo mismo Estados Unidos y toda esta gente que... Aquí nunca se ha invertido en el ser humano como la máxima riqueza del país. La máxima riqueza de un país es el ser humano, porque es quien va a transformar esa riqueza que está naciendo de la naturaleza. Porque de nada valdría que tuviésemos petróleo, que tuviese esto, si el ser humano no pudiese transformarlo. Entonces ¿qué pasa? Que el venezolano, o el humano de este país no es tomado en cuenta, ¡fíjate! En una cosa tan básica, tan primordial como es la educación, la educación sería lo primero en lo que un país invertiría, porque incluso eso lo lleva a tener mejor salud y a tener mejor seguridad... ¿Cuánto cobra, cuánto te cuesta a ti un postgrado? ¿Cuánto te cuesta a ti? Y ¿Cuánto genera lo que te vas a ganar del postgrado? Vamos a hablar en términos económicos, un veinte por ciento, pero tú

cada materia, te lo digo... en la Católica te lo digo, la unidad de crédito cuesta cuatrocientos mil bolívares, entonces para sacar un postgrado son miles de bolívares, dos años y medio, ponte que máximo tres, y cuando tú vas a ganar ganas el veinte por ciento que equivale más o menos a quinientos bolívares mensual, ¿verdad? Entonces ¿dónde está esa equiparidad? ¿Qué estamos preparando? Por supuesto, el docente que se está preparando, lamentablemente, este, su nivel se debe a las circunstancias que vive, y sin embargo, nosotros somos tronco de profesionales porque mira todo lo que hacemos por mejorar la calidad de la educación, a pesar de que lo que ganamos no responde a la forma de vida que lleva... Si te dicen “no se vaya a casar con un docente”...

S6: KM (Bachillerato)

Entonces, un poco para cerrar, la importancia es que la escuela es parte de la sociedad cómo las condiciones de la sociedad afectan a la escuela, y por lo tanto al desarrollo y al funcionamiento interno de la escuela.

4.- **¿Qué aspectos favorecen el trabajo en equipo de un grupo de docentes en un plantel?**

S3: PM (Directivo)

Que haya un proyecto, desde kínder hasta quinto año por ejemplo, que todos estén involucrados, todos: las maestras de inicial con los profesores de secundaria, que todos estén involucrados en el mismo pensamiento filosófico, para que no haya, de verdad, no haya cortes, sino que todo vaya en la misma secuencia.

S1: A (Bachillerato)

Organización. Organizar y planificar en función de los demás. Un aspecto importante, para no ir a, para no perder un poco ese horizonte, esas metas, me parecía que es importante que el colegio tenga los proyectos claros y que todos estén interrelacionados y todos en función de ese... y eso se debe al conocimiento de todos, no nada más de la parte docente, también de los representantes, de los obreros todos, todos en particular y la parte del personal administrativo que tampoco esté aislado de allí, de ese proyecto. Eso es importante.

S2: R (Bachillerato)

Partiendo de lo que yo decía de que la participación de todos, es un fenómeno que pasa mucho en los colegios que son en el área educativa que vienen desde educación inicial hasta quinto año, siempre vemos la separación entre la primaria y la educación media ¿ok?, incluso, primaria y preescolar son, inicial, se correlacionan un poquito más, pero cuando se refiere a educación media hay una marcada separación, aún cuando están incluso en la misma estructura, porque hay liceos que la tienen separada, preescolar para acá, primaria para allá, eso por cuestiones de edad, de estudios ¿ok? Pero hay colegios, como por ejemplo como el mío donde estamos todos juntos, porque de hecho nosotros tenemos salones de primaria pegado a salones de educación media, y secundaria. Entonces a pesar de eso, siempre se ve que hay unos consejos, que hay unos talleres, que hay unas reuniones, y los profesores de primaria por aquí y los profesores de secundaria para allá. Entonces, tiene que haber, si hay una participación de todos, tiene que haber una integración de todos, como les decía yo, a una profe en estos días que me dijo “no es lo mismo”, por una circunstancia que no voy a mencionar, y yo le decía “sí es lo mismo, porque la ley habla de educadores, no es distinto tú título a mi título de educación ¿Que hay otras menciones? Porque hay necesidades distintas mi vida, pero ¿el título? Es igualito: docente, profesor, o profesora, o licenciada en su equivalencia”. Dos tiene que haber alguien que motorice y que lidere esto. ¿Qué pasa? Hay un diagnóstico, uno lo conoce este grupo, otro lo conoce aquel grupo ¿por qué todo el mundo lo conoce? “¡Ajá! Y vamos a trabajar en equipo” ¿Y cómo vamos a trabajar en equipo así? Sí, tiene que haber alguien que motorice, que integre, y que lidere ese trabajo, otro equipo, otro grupo que puede haber directivos, que puede haber profesores, no importa quién esté pero que esté liderizando eso. Porque entonces, me parece a mí que es una fiesta donde la gente agarra para diferentes lados... El tiempo, es básico, el tiempo, el tiempo es una limitante muy fuerte para esto a veces por no suspender clases porque no nos vemos, y resulta que no nos vemos igual porque si lo coges para un día o para el otro, bueno unos profesores, no vienen, aquellos no vienen, estos no les toca, estos sí les toca, “no puedo cambiarte el día profe porque no me permiten en el liceo”, etc., etc. Entonces tendríamos que trabajar un poco con ese tiempo y con las personas que disponen de mayor tiempo. Hay bastante gente en la escuela, que además de comprometida, o sea, dispone de tiempo, ¿no? por ejemplo la cantidad de profesores que ya están jubiladas, entonces esta

gente pudiera estar como motorizando ¿no?, como que pertenece y está más tiempo aquí en la institución y puede disponer de mayor tiempo... características básicas para...

S1: A (Bachillerato)

Otra cosa, retroalimentar la pertenecía. ¿Cómo es eso? Hacer actividades donde tanto primaria y secundaria coincidan ¿verdad? Y Retroalimentar la parte espiritual del docente. Es decir, si ya no podemos justo, como comentamos muy bien con la parte económica, este, actividades que despierten esperanza, que despierten la renovación, que lo hace muy bien AVEC, pero entonces traer, de repente yo le digo a la hermana, tráigase a otra persona y ella lo ha hecho y se ha logrado acercamiento entre primaria y secundaria, y se ha logrado la fraternidad entre los profesores del liceo, nos tratamos muy familiarmente, se ha logrado por eso: La retroalimentación.

S4: HD (Directivo)

Pienso también que favorece el trabajo en equipo el saber que yo no lo puedo hacer sola, y que en el resto, si quieres no veamos el grupo grande, me iría al de al lado ya aquí tengo un recurso inmediato, y si lo tengo aquí cercano este pues mucho más en el grupo mayor, el priorizar que no podemos trabajar sola es un aspecto que debe prevalecer. También el reconocimiento al trabajo de la otra persona al trabajo del equipo... y creo que también la constancia porque es que uno dice equipo, equipo, pero no es que es tan fácilmente formar un equipo así. A veces a uno como que se les pierde el horizonte si está funcionando o no está funcionando el equipo o si yo misma estoy en equipo ¿verdad? Si estoy funcionando como equipo o compartiendo en equipo. Entonces debe haber una constancia, un reconocimiento y una constancia en el trabajo. Si uno, pues, un día es por cuestiones de liderazgo o temperamento, o lo que sea, a uno hay que llevarlo, el otro se puede quedar, y así sucesivamente, entonces se pierde, o se deshace la línea de trabajo en equipo, entonces hay que seguir promoviéndolo.

S5: MC (Primaria)

Yo pienso que la persona debe identificarse con el trabajo que se va a hacer y debe haber, se debe crear un clima en el equipo de trabajo de respeto con las ideas que cada uno pueda aportar y tratar de fortalecer más los puntos de encuentro, porque a veces vamos a un

trabajo en equipo y nos enganchamos en cosas que, que realmente eso no nos deja como avanzar, de buscar más los puntos de encuentro y fortificarlo para poder hacer el trabajo en equipo con respeto al compañero y poder sacar un buen trabajo.

S6: KM (Bachillerato)

¿A veces no será, Digo, no hará falta...? que quizás es a veces un poco más difícil lograrlo, que la gente cuando trabaja en equipo sienta que el trabajo, digamos, no es un trabajo del colegio, no es un proyecto del colegio, sino que también es un parte mi proyecto, donde así no me estén evaluando, no me están supervisando, a pesar de eso sienta la responsabilidad y la constancia de seguirlo haciendo, con el plus o con el adicional de no sentir además que soy yo sola, o sea que está solo sobre mis hombros, digo para no sea también este tipo de docente que el proyecto lo lleva él, porque él es el único que hace, digo porque esto puede tener los dos lados negativos, tanto como el que cree que es suyo y entonces aunque otros quieran hacer no deja, como el que “es que si yo no lo hago más nadie lo hace”, ¿no? y tampoco que se adueñen a este punto, pero digo si no hay un sentido de que “este proyecto también es parte de mí proyecto” a menos de que me estén supervisando cada media hora, si no me supervisan no lo hago ¿no? y sintiendo el apoyo de que esto, de que es un trabajo donde mi colaboración forma parte de lo que el otro también va a poner.

S3: PM (Directivo)

Oportunidad en la complementariedad. Muchas veces entre los mismos docentes hay sus pequeños roces y sus mismas diferencias, eso de que “yo soy el que hago y al otro no hay que tomarlo en cuenta” Pienso que todos son complemento, es decir, unos son expertos en un área, otros son experto en otra área, otros son expertos en evaluación y control, otro es experto en la parte psicológica, entonces entre todos los que forman el equipo ¿no? pero ser complementarios y tenerlo como una oportunidad, y no es “yo con mis principios me cierro aquí y nadie penetra, ni yo puedo penetrar en el otro” sino que haya ese complemento entre todos.

La escuela como equipo de aprendizaje

5.- ¿Qué aspectos del funcionamiento favorecen **actitudes de interdependencia** entre los miembros del grupo docente?

S6: KM (Bachillerato)

Digamos cuando son trabajos grupales no son islotes que trabajan simultáneamente, sino que entre los islotes se establecen puentes, esos aspectos son los que favorecen esos puentes, porque si tenemos personas que saben hacer cosas, pero cada quien está haciendo lo suyo y no tiene nada que ver con los otros, entonces lo que tenemos es muchas personas trabajando en un mismo espacio pero no están trabajando juntas.

S1: A (Bachillerato)

La comunicación. Tiene que ser muy comunicativos entre sí, y proactivos. Muchas veces he observado que llega una circular o algo de la zona, entonces se queda encerrada en dirección, entonces muchas veces el departamento de evaluación no sabe, no se verifica si todos saben. La comunicación a nivel de todo.

S3: PM (Directivo)

Yo saco siete copias, ocho copias, ¡taca taca taca ta! porque la costumbre de los docentes, no es por excusarme, eh, “yo no la recibí”. Por eso comunicación verificada, es importante la comunicación.

S2: R (Bachillerato)

Sí, porque ahí volvemos a que muchas veces el docente es como el muchacho en el aula “profe esa clase usted no me la explicó”.

S4: HD (Directivo)

Es que a veces favorece el chequear, chequear constantemente. Yo este año cambié de ambiente, de lugar y todo eso, y me tocó trabajar en una zona pues, donde me ha favorecido mucho eso, entonces el chequear con el equipo, la reunión constante o por lo menos lo más actualizada posible, ¿verdad? Fluida posible, y si no cuando no se ha podido hablar, pues chequear con el resto, normalmente siempre hay un equipo, y ese equipo es responsable de transmitirle todo eso, y como una idea práctica que ojalá la aprovechemos más, es asumir la responsabilidad “bueno tú te vas a encargar de este asunto y aquel del otro” y a veces estás endeudado, porque a veces de alguna manera en algún momento se puede caer en la desorganización, entonces “tú la vas a hacer” y chequear con los que deben recibir la información o cualquier trabajo o tarea ¿no?. Y hemos visto también que cuando no se esfuerzan “¿y qué pasó?” entonces uno ve que no hubo organización o no

hubo el entusiasmo para tal cosa, no interesó tal actividad, qué sé yo, pero es porque no se ha chequeado, no se ha monitoreado el trabajo y eso te quita un poco el tiempo.

S3: PM (Directivo)

Hay que evaluar los procesos. A mí esa palabra de proceso no me gusta mucho ¿no?, pero hay que evaluar, hay que evaluar. Tienes una semana del colegio, termina, ¿qué pasó ahí? Evaluar. Tienes el proceso de inscripción, bueno a ver cómo fue ese proceso, todo.

S5: MC (Primaria)

Yo pienso que la evaluación tiene que ser oportuna. Oportuna tiene que ser la evaluación. Porque entonces, a veces bueno la semana del colegio, y la estamos evaluando en julio y fue en marzo, o sea que...

S1: A (Bachillerato)

Sí, yo creo que hay que establecer prioridades, esa evaluación, ese chequeo tiene que establecer prioridades, ¿verdad? No de darle importancia a aquello que no la tiene y relega lo que verdaderamente tiene importancia. Otra cosa para que la gente funcione como equipo es el cronograma, primer lapso, segundo y tercer lapso, ser muy cuidadoso en elaborar los cronogramas y mover lo menos posible el cronograma de trabajo. Porque nosotros los docentes trabajamos en función del tiempo ¿verdad profe? Y en función de las fechas importantes, y entonces cuando hay un cambio a nivel del cronograma de trabajo hay un desequilibrio, entonces pierde la credibilidad en la gente, en la persona o el ente que está a cargo de elaborar el cronograma. Entonces siempre dicen “no has cambiado el... o sí lo he cambiado” Eso ayuda a la organización, un esquema te permita organizarte. Y otra parte, algo que permite el funcionamiento en equipo, bueno digo yo, es la estabilidad que siente el docente en el lugar de trabajo, o sea el clima, y desde el punto de vista tanto emocional, como a nivel de compañerismo, como a nivel laboral.

6.- ¿Qué importancia tienen las **habilidades interpersonales del grupo** para el alcance de metas del centro educativo?

S2: R (Bachillerato)

Y eso no es más o menos, lo que estábamos diciendo, relacionando con la metáfora que dijo ella. De la isla y islote, y el puente y la cosa. Si esas habilidades interpersonales no existen, si no somos capaces de relacionarnos, el trabajo se quedaría en el inicio, en el querer hacer algo, pero que no sabemos cómo hacerlo. Al haber buenas habilidades interpersonales se alcanza la meta, obviamente, ¿por qué? Porque si yo trabajo aislado nunca voy a alcanzar la meta, puede haber unos por acá y otros por allá, pero no es la meta del proyecto.

S5: MC (Primaria)

Es importante, es lo que ella dijo que obviamente no hay, no se tiene clara la meta de todos, de todos los entes involucrados en el proyecto, entonces a medida que cada quien esté buscando su, un poco lo que decía PM, que cada quien defiende como que su ideal, como que esa parcela de que “yo soy el que hago”, y eso que a veces tenemos nosotros los docentes que no nos deja como que ver que el otro también tiene cualidades y que nos podemos enriquecer de la, de los conocimientos y de ese trabajo en equipo. Pienso que también una de las habilidades importantes para el trabajo en equipo es reconocer que el otro es tan importante igual que tú para hacer el trabajo.

S4: HD (Directivo)

Sí es que podríamos ver cómo, verlo como un cuerpo, entonces cada quien cumple con su función, la mano tiene su función para lo que es, y al uso sacarles el provecho, o sea no todo el mundo sirve para enseñar, no todo el mundo sirve, trasladándolo a otro contexto, ¿no? Este, obviamente si son educadores no se tome así. No todos los que vienen son de animación, no todos tienen... sacarle el provecho, si yo soy buena en dirigir un grupo en la retórica, ese recurso, como recogido en unas personas que a lo mejor, alguno o uno o dos la hagan parecido.

S1: A (Bachillerato)

Y también un poco, hablando de las habilidades interpersonales, el compromiso, el compromiso que tiene cada docente y es tarea del director, compromiso con la meta por supuesto, bueno es tarea de la directiva, eso de saber qué talento tiene cada quien.

7.- ¿Qué relación hay **entre el logro de metas y el procesamiento grupal**?

S1: A (Bachillerato)

Pues hay muchísima relación, porque, este, constantemente chequear y evaluar, lo que dijimos anteriormente, es importante reunirse para chequear aunque sea quince días, cada quince días o cada ocho días, con el equipo de trabajo, con los líderes, porque no nos podemos reunir con cada docente. Este, por ejemplo en el colegio está el equipo pedagógico, está la comisión pedagógica, los coordinadores y coordinación y evaluación. Nos reunimos siempre, entonces conversamos sobre nuestros proyectos sobre lo que se está haciendo en ese momento, cómo va, cómo está la relación de los guías con en el proceso de los proyectos de aprendizaje, los representantes cómo los vinculan, siempre hay un constante, una constante revisión. Para ver en qué estamos fallando y retomar nuevamente los lineamientos hacia la meta.

S6: KM (Bachillerato)

Podríamos decir que un colegio que tiene procesamiento grupal es capaz de planear, desarrollar, evaluar, revisar y volver a sobre la marcha planear es capaz de lograr de una forma más eficiente, más asertiva las metas que se propone.

S2: R (Bachillerato)

Es que todo acto educativo, todo acto educativo necesita proceso. Es necesario, además de pertinente y todo, es obligatorio que cumpla estos pasos que tú estás hablando de planificar, de organizar, de estructurar, de evaluar, porque si yo no planifico ¿qué busco? Vamos a empezar por ahí, yo no tengo metas, yo tengo un objetivo, pero si yo no tengo esta planificación no tengo el objetivo; si en este objetivo yo no lo veo estructurado y todo, con actividades fechas, es un cronograma, no he organizado todo lo que me va a llevar al logro de ese objetivo, se me pierde en el tiempo las buenas ganas. Puede ser que yo tengo un muy buen objetivo, pero se me va a perder esto. Pero yo he escuchado aún así que dicen “los muchachos a veces están cumpliendo todos los procesos” ¿Y cómo sé si se están cumpliendo si no lo estoy evaluando? Entonces yo tengo que evaluar las fechas que no van, gente que a lo mejor se comprometió pero que no hizo, ¿ok? Entonces es necesario que para adquirir, cumplir todo acto educativo o proceso de aprendizaje y de enseñanza, necesariamente tiene que llevar estas fases, si no, no vamos a ninguna parte.

8.- ¿Qué importancia tiene para el buen funcionamiento del centro educativo el estilo de **liderazgo** de quienes toman decisiones?

S6: KM (Bachillerato)

Bueno aquí no estamos hablando solamente del directivo, porque hay que ver cómo los coordinadores toman decisiones, cómo los docentes toman decisiones, es el estilo de liderazgo de quienes toman decisiones es aplicable a todos, porque todo docente es líder.

S1: A (Bachillerato)

Claro que sí tiene importancia el estilo de liderazgo, porque si tenemos un líder autocrático evidentemente que eso acarrea descontento en el personal en los representantes y estudiantes. Ahora si tenemos un líder democrático y participativo es diferente. Pero eso sí un líder que acepte, de verdad, las críticas constructivas, porque si mi misión, la misión del colegio es fomentar el ciudadano críticos ¿verdad?, una misión de ciudadano franciscano, así más o menos es mi misión, entonces ¿cómo pretendo yo tener un docente callado, un representante callado? Eso crea un docente descontento, un obrero descontento, una secretaria descontenta, entonces no me va a hacer bien el trabajo, va a trabajar con el horario ¿verdad? y más nada “no doy más de ahí”. Entonces el tipo de liderazgo, un líder positivo, este, un líder proactivo, un líder que se quite la vestimenta de jefe, de director, que sea persona, auténtico, que sea humilde.

S3: PM (Directivo)

Pues que sea un líder proactivo, que sea equilibrado también, y no dejarse llevar... que no sea visceral, que tenga arranques y demás (yo soy un poco visceral, yo no lo dudo... a mí cuando me atacan ¡uf! Tengo que contar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 9...). Algo malo es el directivo que se encierra en su oficina. Yo no soy de los que me encierro en mi oficina, yo soy de los que mi trabajo de oficina lo hago en la noche, porque de resto estoy todo el día por los pisos. Claro eso puede traer un aspecto positivo, y un aspecto negativo, el aspecto negativo es que te vean que estas supervisando pero no en sentido de acompañar, sino vigilar, yo creo en el director cercano, que está en comunicación constante con los alumnos, con los docentes, con el personal de ambiente, que viene a la cancha, que si vas al auditorio, que si vas a la capilla y tal, pero hay gente que lo ve como un acompañamiento, “oye está cercano, no está metido en la oficina” y hay otros que lo ve como que uno está vigilando.

S6: KM (Bachillerato)

Bueno, justamente en ese docente que lo ve como que lo están vigilando, estamos hablando de un aspecto personal, de ese lío personal que puede tener con la autoridad. Porque tú orientación está obedeciendo a algo que crees, tienes la posibilidad de sacrificar un espacio de tiempo para hacer lo otro administrativo. Pero entonces ahí estamos hablando de un aspecto personal que habíamos mencionad antes.

S2: R (Bachillerato)

No y hay varios elementos personales. Por ejemplo, el docente, por sus mismas insatisfacciones siempre, cualquier cosa que tú vayas a hacer la toma desde el punto de vista negativo, él siempre va estar pensando que usted lo está vigilando, no que lo está acompañando, Eh, “me estás haciendo un descuento ¿y por qué?” ¿Por qué? Porque eso es parte de cómo él se siente. Entonces cuando hacía el análisis de esta pregunta, yo también veía un poco que la respuesta de los estilos de liderazgo hay como una copia, me explico, si tú con tus alumnos eres autocrático, inflexible, irrespetuoso, los muchachos toman decisiones iguales. Si el directivo toma decisiones irrespetuosas el dirigido, o los dirigidos toman también decisiones al respecto, entonces es un poco copiar o emular esa conducta, si tú tienes un liderazgo de lado positivo, pues mucha gente tratará de copiar, tratará de hacerlo similar, “¡Cónchale! Yo no le puedo ir a decir al director tal cosa si él conmigo no es así, es una persona que escucha, que acompaña, que está aquí, que está allá, que habla contigo, que se comunica, ¿cómo le voy a salir yo con esta actitud?” entonces eso también entra en buena parte del sentimiento de cada persona.

S3: PM (Directivo)

Esto, un buen líder busca elevar la autoestima. Aunque yo creo que a los docentes míos no hace falta tanto elevársela porque aquí ¡Uff! Pero creo que un buen liderazgo debe promover a la gente, el reconocimiento. Y yo no soy muy ducho en eso, yo soy muy seco. Hay gente que está sensible a cualquier cosita, yo “vale, vale... si no me lo dices yo ni le paro... pues sí tienes razón”.

S2: R (Bachillerato)

Parte del liderazgo es estar en contacto permanente también, porque al docente le gusta, a los alumnos les gusta, porque estamos hablando del docente en general, pero al muchacho le gusta que tú le reconozcas, al muchacho le gusta que lo hagas sentir bien, es como cuando tú le llamas la atención y le un lío porque ha hecho tal o cual cosa. Yo soy

como decían las viejitas: Primero adoro, y después parto contra el piso si necesito. Tú le vas a decir algo malo, pero primero le dices sí es que tú tiene esto muy bueno, y esto, pero te equivocaste en esto. A todo el mundo le gusta que le reconozcan qué cosas buenas tiene y eso es parte del liderazgo. Ahora estos reconocimientos, que además son oficiales para el comité de sustanciación, tienen que entregarlo si cumpliste con tu asistencia. Sí es cierto que es tu deber, pero qué bueno es que te lo digan.

S6: KM (Bachillerato)

Sí, porque hay adultos que como niños de repente hacen las cosas por llamar la atención. Digo, a quien no le va a gustar ser tomado en cuenta. Preferiblemente para cuando uno lo hace mal, y dice “bueno pero es que si lo hago bien nunca me dicen nada”, bueno pero cuando una hace las cosas bien para saber que lo está haciendo bien.

S5: MC (Primaria)

No y a medida que tu le reconozcas al docente eso, tú lo vas a tener siempre contento, proactivo, y lo vas a tener ganado para el trabajo que quieres hacer y la gente va a producir más. Porque, imagínate tú, si la gente siente que siempre hace cosas y participa, y hace cosas y nunca se le reconoce, va a llegar un momento que dice “no igualito da si hago o no hago, porque nadie toma en cuenta el esfuerzo que se está haciendo”, entonces es eso, siento que la parte gerencial, siempre es necesario decirle “oye estuvo muy bueno tal cosa” y eso la gente sabe que en otra oportunidad tú vas a contar con esa persona porque tú fuiste sincero, honesto y oportuno en el momento que lo hiciste. Ese liderazgo tiene que ser amplio y tener unos lentes multifocales para estar pendiente de todo lo que está ocurriendo en el ambiente. Y por ejemplo en un consejo, un detalle de algo que salió malo, entonces lo hacemos grandísimo y entonces “esto salió malo, esto salió malo, esto salió malo” y terminas desmotivando a los docentes. Y también hay que ver el estilo de ese evaluador, porque si viene así altivo y que “yo soy el coordinador”, va a ser más difícil lograr ese acompañamiento pedagógico, ese hacerle ver de manera fraterna, porque como nos cuesta, hacer la corrección fraterna a nuestro compañero “mire esto no se está llevando bien, por esto, por esto y por esto, creo que si tú lo haces de esta manera, tú lo puedes hacer mejor”, y vas a conseguir más resultados tomando en cuenta la parte creativa del otro, que también yo

como coordinador debo considerar, siempre que traiga los mismos resultados, no obligar al otro a hacer las cosas como yo quiero, porque a mí hace años me resultó de esa manera.

S2: R (Bachillerato)

Mira siempre va a haber una parte positiva y una parte negativa. Nunca todo, que ahora, una sea más alta que la otra, en cuestiones de proporción, sí. Y eso es lo que nos va a permitir corregir. Mira ella expresó una parte que la voy a copiar, me gustó mucho, que era, que “nosotros no tenemos una cultura para ser evaluados”. Nosotros los docentes nos preparamos para evaluar, pero esa cultura, para nosotros mismos no existe, entonces cada vez que viene una evaluación, asumimos que “punto, estás raspado, estás distinguido”, no la idea de evaluar la actividad o lo que se está haciendo es corregir, y a eso es lo que nos tenemos que mentalizar, corregir lo que no estamos haciendo bien.

Aspectos Personales

El docente como agente de cambio

9.- ¿Cuáles son las características de un Docente que tiene **identidad con la comunidad**?

S1: A (Bachillerato)

Tiene disposición a colaborar.

S5: MC (Primaria)

Es proactivo, es creativo.

S2: R (Bachillerato)

Es respetuoso.

S1: A (Bachillerato)

Necesita de criticidad. Ser crítico. Porque si tenemos a alguien pasivo va a aceptar todo. Tiene que ser crítico detallista.

S3: PM (Directivo)

Sensibilidad con el contexto.

10.- ¿Qué relación hay entre **el espíritu de superación y logro de metas de cada docente, y la ejecución de los proyectos educativos del centro**?

S3: PM (Directivo)

Yo no lo veo muy relacionado, me hace ruido. En el proyecto educativo, cuando tú vas a hacerlo todo el mundo está muy ilusionado y entusiasmado y aportan ideas, pero cuando tú vas realmente a ese espíritu, a aplicarlo, ese espíritu de superación y logro de metas, tú ves que, que la cosa no rueda bien. Yo noto mucha gente como que muy cómodos. Claro no digo que todos, Eh ¡Cuidado! Porque hay gente que, como decía aquí la profesora, que estudian, trabajan, voy a decir unas palabras que decía el cardenal, el cardenal Velasco decía “si tú quieres hacer un proyecto déselo al sacerdote que más trabajo tiene, que te lo hará, no se lo des al que no trabaja, porque ese nunca te lo va a hacer”, entonces lo mismo pasa con los docentes, si tú quieres conseguir un logro o una meta, díselo al docente que trabaja, ese te lo hará, pero al que nunca hace nada, a saber cómo pasa el tiempo. Y no contradice lo que decía al principio, porque cuando tú te reúnes para hacer el proyecto, los que más hablan y los que más dicen “Sí vamos a hacer esto” son los que después menos participan y los que muchas veces ponen trabas.

S2: R (Bachillerato)

Pero eso no... yo no lo veo con la superación y logro de él como docente, porque obviamente que dice y no logra y no hace, su espíritu y superación de logro de metas está bajo, porque cuando tú te planteas así tengas mucho trabajo, tú te plantees el hecho de tu espíritu de superación, si tú tienes un espíritu de superación, mi meta era llegar a donde estoy ahorita, en la coordinación, esa es una meta que yo me planteé cuando entré a la AVEC, propiamente hace diez años, y quería hacer trabajos que beneficiaran a la escuela, de hecho hice uno para ascender a docente 5, esa era una meta que yo tenía. Eso está muy relacionado con que yo como persona y como docente siempre he querido superarme, más allá de lo que estoy haciendo en el momento “yo quiero aprender más y yo quiero aprender más” y eso lo pongo, lo relaciono directamente con la actitud para resolver lo necesario en la escuela, porque obviamente si soy docente lo quiero lograr. Porque el espíritu de superación y logro es actitud y lo otro, que haga, es aptitud. Y pasa en muchos colegios que se emocionan con el proyecto, quieren hacer el proyecto, y después que eso está montado, ahí se quedan. Hay muchos aspectos que pueden bajar del autobús a una gente que está entusiasmada. Imagínense cómo puede frustrarse un grupo que de pronto se montó a hacer algo y terminó no haciendo nada.

S1: A (Bachillerato)

Nosotros lo relacionamos más que todo con el compromiso que tiene el docente con el PEIC. Este año tuvimos la oportunidad de tener doce profesores guías, y dentro de mi grupo me di cuenta que había unos muy comprometidos, y otros que ni siquiera estaban de acuerdo con el proyecto, entonces a mí me dieron más trabajo ese grupo porque hubo que estar detrás de ellos, monitoreando siempre “mira cómo va la cuestión” y también pendiente de los cursos para que eso pudiera darse. Pero los que estaban desde el inicio que les gustó la idea, comprometidos con eso fueron sólidos, lograron todo.

S2: R (Bachillerato)

La pregunta es ¿Qué hace que la gente que empieza comprometida se baje de ese autobusito donde quería llegar lejos? Yo veo muchos elementos, creo que realmente muchos solemos demostrar lo que queremos hacer pero que no hemos conseguido cómo hacerlo ¿ok?, muchas veces hay gente que te habla y te habla, y ahí viene el dicho ese que reza que dime de qué presumes y te diré de qué careces, eso ya es un problema interno, eso es algo que tiene que ver con él, y de sus actitudes y aptitudes, y todo lo que tú quieras conlleva a eso. Hay otro elemento que resulta que esa persona está identificada con lo que hay que hacer, pero el equipo que está arriba no se lo permite porque es una piedra de tranca, porque a lo mejor son autocráticos, a lo mejor son “déjalo ser, ¿por qué te das tanta mala vida? No chico” porque hay de los dos.

11.- ¿Qué relación hay entre el **espíritu de trabajo e innovación** de cada docente y la **ejecución de proyectos educativos de centro**?

S2: R (Bachillerato)

Directamente, eso influye directamente, porque todo eso va a llevarte a lograr la meta que como proyecto tú estás realizando, porque volvemos a lo inicial, yo puedo hablar mucho y no hacer nada, y el proyecto no se está dando. A lo mejor hablo menos y produzco más.

S1: A (Bachillerato)

También pueden existir aspectos del grupo de trabajo que influyen en ese espíritu. De repente, este, la toma de decisiones del directivo no satisface al personal, entonces eso influye en el espíritu de trabajo. Es de los dos lados. El clima de la organización, del

colegio puede influir en la actitud de trabajo, en el espíritu de trabajo mío. Puedo ser muy profesional y cambiar. Alguno puede tomar la decisión de irse pero hay quien no se va, y se queda para medio hacer.

S6: KM (Bachillerato)

Pero puede ser como decía MC, que hay quien tiene treinta años trabajando y como en treinta años yo trabajé así... Todo el mundo sabe que hay mucha gente que le cuesta el cambio, y esto de trabajar cambiando cada año y revisando cada año es muy difícil, es simplemente muy difícil, porque hay que invertir tiempo, la plantilla que tengo ya no me sirve para repetirla.

S5: MC (Primaria)

Y quizás no todo el mundo está en esa disponibilidad de estarse revisando cada cierto tiempo.

S2: R (Bachillerato)

Eso depende de la personalidad que tengas. Pero eso no tiene que ver necesariamente con los años. Mira hay gente joven que es tan lineal, que es tan vertical, que tú le dices “cámbiate de acerita, pa’ acá” y “¡No, no, no!”. Éstos así joven, por eso yo lo relaciono directamente con el tipo o la personalidad o la forma de actuar de la persona. Hay personas que son muy proactivas, que son gente muy activa, y precisamente por eso necesitan estar cambiando, por ejemplo yo nunca pedía los grados afines, en los dos colegios porque son la misma planificación, yo eso no lo soportaba, yo tenía que ir en una en sexto y en la otra en segundo grado, por eso me permití trabajar en todos los grados.

S5: MC (Primaria)

Y fíjate tú que, yo lo veo en mi caso, a mi me estresa que todo el tiempo me pongan los mismos grados, a veces a los directivos yo no sé qué les pasa que quieren casar a uno con unos benditos grados “¡Bueno, pero me estás quemando, por dios! Sácame de ahí, yo necesito tener otra experiencia, oxigenarme”.

S3: PM (Directivo)

Pero no son todos los docentes, algunos cuando los cambio de grado “vale, el padre sí que se ensañó conmigo”. Y lo toman como castigo personal. Si tú eres maestra eres maestra desde primer grado hasta sexto.

12.- ¿Cuál es la importancia de la **sensibilidad social** del docente que trabaja en un centro educativo?

S1: A (Bachillerato)

Si un docente no tiene sensibilidad social, no es docente. Si un docente es indiferente ante una problemática que se plantea, “x” cualquiera, discúlpame, pero se equivocó de profesión. Uno tiene que saber del contexto social, familiar, para todos es importante conocer ese contexto. Eso hay que saberlo, de qué colegio vienen los muchachos, en qué colegio han trabajado los docentes, qué tipo de directivo hay ahí, eso es importante.

S2: R (Bachillerato)

Yo le digo “Mi hermano, usted se equivocó de profesión, mucho le agradecería que se busque otro empleo, mire usted puede trabajar con maquinitas y todo lo que usted quiera, pero usted está trabajando con humanos y no es posible que una cosa esté divorciada de la otra”. O sea que la persona humana tiene que ser importante en este campo, y trabajar con gente supone formar parte. Los médicos y nosotros trabajamos con el ser humano.

S6: KM (Bachillerato)

Pero a diferencia de los médicos, nosotros trabajamos con una etapa del ser humano fundamental. Y uno además está interviniendo en ese ser humano para lo que va a ser. Nosotros estamos involucrados, o estamos formando parte en su proceso de desarrollo de esa persona. Y hay quien dice “de esa personita” No, de ese individuo, persona con menos información.

S3: PM (Directivo)

La sensibilidad social... a lo mejor me equivoco aquí... hay que tener cuidado, porque hay los docentes que quieren ser tan sensibles socialmente que proyectan sus problemas a los alumnos y entonces crean en los pobres muchachos unos problemones, entonces yo pienso que el docente tiene que dejar cuando llega al colegio su parte negativa porque le sale y luego los muchachos...

S4: HD (Directivo)

Sin embargo también es importante, cuando una experiencia propia construye. Qué importante cuando uno es capaz de saber utilizar la experiencia propia forma. Sobre todo

entre el grupo de compañeros. Que sirva para afirmar o negar algo, no para vivir quejándose siempre con la gente.

13.- ¿Cuál es la relación que hay entre un **docente motivador y la ejecución de los proyectos educativos del centro?**

S6: KM (Bachillerato)

Bueno, un docente motivador es motor, mueve, a los demás y mueve las cosas para desarrollar los proyectos y todo lo que se quiera desarrollar en el colegio.

S4: HD (Directivo)

Claro, porque alguien motivado motiva a los demás, estimula a los demás para que las cosas salgan.