

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología

La colegiación

Elemento importante de la organización escolar

**Tesis que para obtener el título de
licenciada en psicología presenta**

María del Rosario Garnica



Directora de tesis: Mtra. María del Rocio Paez Gómez

México, D.F., abril de 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología

La colegiación

Elemento importante de la organización escolar

Abril de 2004

María del Rosario Garnica

Licenciatura en Psicología

No. de cuenta: 7917129-0

Directora de tesis: Mtra. María del Rocio Paez Gómez

H. Jurado: Lic. Asunción Valenzuela Cota

Mtra. Cristina Heredia Ancona

Lic. Salvador José Luis Ávila Calderón

Dra. Sofía Rivera Aragón

Mi gratitud a mis maestros de la educación básica y universitaria; a todos los que me han brindado y confiado un aprendizaje, en especial a Rocío por su sabiduría, colaboración y paciencia en la realización de este trabajo.

A la Dirección de Educación Especial por su apoyo en mi formación profesional, al brindarme experiencia y documentación valiosa para esta investigación.

A mis padres Salomón[†] y Julia[†] por darme la vida, especialmente a mi madre, por ofrecerme fortaleza, apoyo y amor en el logro de mi carrera y de la vida.

A mi hermano y cuñada, por el papel importante en mi vida y que me infundieron ese coraje para lograr mis metas.

*A mis amados hijos
por la oportunidad de aprender de ellos:
de Clara, su empuje y valor a la vida;
de Jazmín, su dulzura y tesón;
de Michel su Inteligencia y ternura
y de Oriana su apoyo y alegría.*

*Y a alguien muy especial en mi vida: Saúl,
por nuestro acompañamiento
en los buenos y malos tiempos ;
por su apoyo en el momento propicio
y porque en “este mundo, espacio y tiempo
nos ha tocado coincidir”*

*A mis amigas una mención también especial:
a Vero, Isa y Maru
por su apoyo y motivación en todo tiempo,
sobre todo en los difíciles.*

“Los sueños son el alimento
de nuestra vida,
de nuestra leyenda personal.
Podremos olvidarnos de ellos
momentáneamente,
pero nunca abandonarlos.

Y cada uno de nosotros
sabe claramente
cuáles son esos sueños”

Paulo Coelho, 2002

*Para mí,
éste era un gran sueño.*

La presente investigación se realizó con las minutas elaboradas por el personal en las juntas de consejo técnico de un Centro de Atención Múltiple (CAM), de Educación Especial.

El estudio fue de corte exploratorio y tiene la finalidad de mostrar la participación colegiada en un equipo docente, a partir de su organización grupal y el cumplimiento de la tarea, a través de propuestas, acuerdos, cuestionamientos y reflexiones que permiten la organización escolar para el logro del proyecto escolar.

El trabajo colegiado se incorpora como un método que propicia y favorece la participación, discusión y la reflexión conjunta para la solución de problemas institucionales.

Índice

Introducción	17
Capítulo I	
1.1 Interdisciplinariedad	23
1.2 Colegiación	28
1.3 Colegiación y el modelo personal	34
1.3.1 Disconsenso	37
Capítulo II	
2.1 Grupos	41
2.1.1 Clasificación de los grupos	41
2.1.2 Definición de grupos	43
2.1.3 Grupos Productivos	45
2.1.4 Mecanismos de defensa del grupo	47
2.1.5 Definición de Dinámica Grupal	48
2.1.6 Interacción Grupal	49
2.1.7 Cohesión	52
2.1.8 Roles	52
2.2 Tamaño y función del grupo	54
2.3 Comunicación en el grupo	57
2.4 Conflicto	60
2.4.1 Naturaleza del conflicto	61
2.4.2 Diversidad de metas	62
2.4.3 Punto de vista interaccionista	63
2.4.4 Punto de vista de relaciones humanas	63
2.4.5 Situaciones que propician el conflicto	64
2.5 Técnicas para resolver el conflicto	65
Capítulo III	
3.1 Equipo de trabajo	71
3.1.1 Ventajas de los equipos de trabajo	73
3.2 El grupo y la escuela	76
3.2.1 Limitaciones en el equipo	80

3.3 Participación	82
3.3.1 Participación y espíritu del grupo	83
3.3.2 Ventajas de la Participación	83
3.3.3 La participación en la escuela	84
3.3.4 La participación del alumno	85
3.3.5 La participación de los padres	86
3.3.6 La participación de la comunidad educativa	86
3.4 Liderazgo	88
3.5 Gestión	93
3.5.1 Gestión escolar	94

Capítulo IV

4.1 Instituciones educativas	99
4.2 Proyecto Escolar	102
4.2.1 La formación del equipo de trabajo dentro del proyecto escolar	104
4.3 La diversidad del Proyecto Escolar en México	108
4.4 Consejo Técnico Consultivo	114
4.5 Minutas	121

Capítulo V

5. Método	127
5.1 Planteamiento del problema	127
5.2 Variables	127
5.3 Hipótesis de Trabajo	127
5.4 Tipo de Estudio	128
5.5 Muestra	128
5.6 Sujetos	128
5.7 Instrumento	129
5.8 Procedimiento	132

Capítulo VI

6.1 Resultados por minuta y criterios de análisis	135
6.1.1 Criterios de las minutas analizadas en la investigación	136
6.1.2 Análisis de indicadores por minutas	136
6.2 Discusión de Resultados	159
6.3 Conclusiones	165
6.4 Sugerencias	167
6.5 Limitaciones	168
7. Referencias	169

Anexo	175
--------------------	-----

Introducción

En las relaciones interpersonales donde nos comunicamos diariamente mezclamos experiencias, afectos, sentimientos y participamos a diferentes niveles de acuerdo al contexto, al espacio y al tiempo en que nos encontramos.

En estos encuentros y desencuentros nuestros anhelos y necesidades se ven mezclados por matices diferentes donde en ocasiones predomina nuestro individualismo y aislamiento, tanto en nuestras relaciones con seres cercanos afectivamente, como con amigos y compañeros de trabajo.

El reconocimiento y aceptación de lo que somos y hacemos nos lleva al significado de nuestra vida y nos remite a las formas de convivencia y a los valores, específicamente al respeto, igualdad y colaboración.

El modelo colegiado contiene estos elementos, ya que hace referencia a una forma compartida de toma de decisiones, a la escucha del otro y a poder expresar mi opinión sin temor de la crítica y llegar a concertar acuerdos en beneficio de todos.

La participación en un centro escolar es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en él. Se pretende que las profesoras sean las protagonistas de su práctica profesional, y corresponsables de las decisiones que se tomen en el centro, bien tengan estos que ver con la metodología didáctica, la administración de los recursos económicos o del gobierno general de la institución. En la gestión, por lo tanto, participan todos y todas los involucrados en diferentes grados y formas en función de cada ámbito en la organización de la escuela.

No se puede dejar de hablar de la colegiación sin remitirnos al trabajo grupal, que es importante para este logro. El trabajo colegiado se sustenta en una labor grupal, donde caben todas las formas de actuar o de pensar, basándose en un principio de respeto donde el grupo designa y consensa sus tareas, lográndose un compromiso interpersonal y colectivo, por lo que ante las decisiones difíciles el grupo se siente apoyado y acompañado por todos.

La colegiación como instrumento de apropiación del conocimiento a través de un trabajo colectivo retroalimenta al docente individualmente, incorporando a su práctica planteamientos, discusiones, análisis y reflexiones que grupalmente se han tenido, sin ignorar que en su hacer específico el docente incorpora elementos llenos de subjetividad. No solo transformando o readecuando el modelo ideal cambiará su

quehacer cotidiano, sino apropiándose de la colegiación que permite rescatarnos como sujetos de nuestra propia acción y no tan sólo como objetos que cumplen una función impuesta desde el estado, esto es dándole un sentido a nuestra labor educativa.

Las escuelas, al igual que prácticamente todas las organizaciones están divididas por conflictos entre sus miembros. "El conflicto entre grupos en las organizaciones no sólo es un hecho inevitable de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo. Sacristán (1992), menciona que el modelo colegiado hace referencia a una forma compartida de tomar decisiones, más participativa que comparte tareas y responsabilidades en el ejercicio de la marcha colectiva en las organizaciones escolares.

En este apartado se han expuesto varias ideas y concepciones acerca de lo conveniente que resulta la colegiación, pero es importante clarificar que ahí se insertan disentimientos y desacuerdos que son una fuente de ideas que enriquecen el trabajo y, por tanto, propician el aprendizaje y las ideas innovadoras.

El trabajo colegiado en el Centro de Atención Múltiple propone la participación del personal docente integrado por maestros frente a grupo, equipo de apoyo (Trabajador Social, Psicólogo y Terapeuta del Lenguaje) niñas, personal administrativo, padres de familia y alumnos.

Al iniciar este proceso los diversos integrantes del centro escolar se encontraban desvinculados, abordando su tarea de manera individual. Esta situación no favorecía el cumplimiento de las metas y propósitos educativos, que a su vez no eran claros y no respondían a las necesidades educativas de la población; además prevalecían en el grupo de las diferencias personales, por lo que no se concretaban acuerdos y metas.

Este centro tenía una historia de inadecuada organización, un trabajo de grupo conflictivo (a pesar de que gran parte del personal era de nuevo ingreso) y se observaba una gran desvinculación entre el grupo docente, personal de limpieza y mantenimiento y administrativos; aunado a la transición de escuela especial a Centro de Atención Múltiple como proceso de la reorientación educativa en el ciclo escolar 95-97.

Cabe mencionar que para la organización escolar del C.A.M. se implementó la elaboración del proyecto escolar, donde la supervisión juega un papel importante, respetando y apoyando en tiempo y tareas con documentos técnicos, escuchando con interés nuestras propuestas, dándonos sugerencias y acompañándonos en algunas juntas, respetando la autonomía del Centro de Atención Múltiple e integrándose al trabajo.

Fullan (1991) menciona que el éxito del proyecto escolar se basa en la claridad de sus objetivos y propósitos educativos y en la conformación de un grupo propositivo, que se permite evolucionar, para poder alcanzar sus objetivos, propiciar cambios y organizarse en equipos de trabajo, para que de tal manera se pueda cumplir su tarea educativa y logre alcanzar los propósitos de la educación.

De acuerdo a lo expuesto previamente, el presente estudio pretende resaltar la importancia de la colegiación como un estilo de relación profesional de trabajo en una organización escolar en el Centro de Atención Múltiple ubicado en la Delegación de Xochimilco. En este centro educativo se plasma en el Proyecto Escolar la estrategia idónea para organizar el trabajo colectivo, despertar el interés y promover la participación activa de todos hacia el logro de los propósitos educativos para sus niños y niñas.

El reparto final de esta investigación incluye seis capítulos. En el primero se aborda como antecedente la interdisciplinariedad por la relación tan estrecha con la colegiación. El segundo hace una revisión de las teorías de grupo, su definición, roles, clasificación, visto desde varios ángulos, retomando el conflicto como parte inherente al funcionamiento del grupo, y es la base de este trabajo.

El capítulo tres da cuenta de las implicaciones en los equipos de trabajo, su conformación y organización con sus diferentes caracterizaciones como la participación, liderazgo y gestión, que son elementos importantes en la colegiación.

El capítulo cuatro señala la importancia de las instituciones educativas y particularmente en Educación Especial, que es pionera en la instauración del Proyecto Escolar, así como los instrumentos que permiten una planeación, organización y operatividad vertida en el Proyecto Escolar, que es el producto final de una organización adecuada, teniendo como base la colegiación. Para profundizar el tema "Proyecto Escolar" se mencionan los diferentes modelos que hay en México haciendo una revisión de sus similitudes y discrepancias.

Finalmente el capítulo cinco y seis desarrolla la forma en que se realizó la investigación, así como los resultados que reportan los instrumentos aplicados.

La relevancia de esta investigación radica en que cómo estudio formal en Educación Especial, aún no se cuenta con análisis de la vinculación entre participación colegiada hacia la organización escolar y la importancia de los registros escritos en las minutas tomadas en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de este Centro.

La propuesta de realizar un análisis de los escritos, son una aproximación que se conjuga con la experiencia de quien escribe, pues en el desarrollo de ese proceso, durante el ciclo escolar formó parte activa del grupo educativo.

Venga bien la invitación para leer y conocer sobre estos procesos e instrumentos y estilo de trabajo innovador en la cultura del docente en un centro educativo de Educación Especial.

Capítulo I

1.1 Interdisciplinariedad

Como antecedente considero importante iniciar el tema de la interdisciplinariedad, ya que es la base de la colegiación. A través de esta revisión se pretende aclarar la relación que guarda la interdisciplinariedad con la colegiación y se sustenta su importancia en esta investigación.

En las relaciones interpersonales no debemos olvidar que somos seres humanos y, como tales, tenemos el anhelo de ser grandes, con necesidades de reconocimiento del trabajo. Por lo tanto, es importante tener presente que para lograr la productividad del grupo, las decisiones deben ser por consenso. De esta manera crecerá en unión, fuerza y efectividad, en la medida que los integrantes encuentren la satisfacción de sus metas en el trabajo.

El mundo ha cambiado. La sociedad medieval y moderna ha basado su cohesión en la estructura piramidal de autoridad, y cedido el paso a una nueva era de organizaciones humanas intermedias. La especialización ha hecho que el trabajo sea una forma habitual, donde la educación del hombre del nuevo milenio es sumamente sofisticada y donde se propone la colaboración entre las diferentes disciplinas, sin el poder que ejerce el jefe o el área más fuerte. Canacitra (1993)

El análisis de los problemas en conjunto y de forma interdisciplinaria, la toma de decisiones colegiadas y en consenso, van penetrando cada día nuestras organizaciones. (Canacitra, 1993).

A medida que se inician y se multiplican los equipos en una organización, se aprende que existen límites a la solución de problemas del mismo grupo. Es necesario pasar a resolver problemas entre áreas o conjuntamente con los proveedores o con los clientes. A éstos les llamamos equipos multidisciplinarios. El equipo tiene su origen en un grupo compuesto por personas de diversas especialidades y, a veces, de distintos niveles, que se unen para la solución de problemas y de necesidades.

Si por disciplina entendemos un conjunto ordenado de conocimientos, la interdisciplinariedad se ha definido como la interacción entre dos o más disciplinas en función de necesidades o campos de acción específicos o de nuevos problemas, lo cual denota el carácter dinámico por definición, de esta interacción. Tal dinamismo se manifiesta entonces en el ámbito de las estructuras epistémicas de tales disciplinas, en términos de reconstrucción o recreación de conocimientos o solución de problemas. (Canacitra 1993).

Es aquí donde el problema se tiñe con matices ideológicos no siempre compartidos. Se entra así en un momento dialéctico, en donde las diferentes disciplinas que interactúan abandonan las fronteras de sus campos particulares e impiden el inicio de una nueva estrategia, de donde surgirá una estructura diferente: objetos, problemas, métodos, hipótesis, teorías y experimentos deberán ser conciliados por nuevas combinaciones, en donde el lenguaje y la escritura habrán de crear una nueva forma de discurso, el discurso interdisciplinario, que llevará a la formalización de nuevos significados, resolviendo divisiones y conjuntando escenarios en una nueva síntesis articulada y creativa.

A través de los grupos multidisciplinarios se han resuelto problemas de gran magnitud, tanto de calidad del producto, como de logística en transporte; de innovaciones tecnológicas; de integración y motivación del personal; de reducción de costos; de contaminación ambiental; de salud; de educación y de los diferentes campos y áreas de investigación.

El profesor Guy Michaud (1970), colaborador en el “Seminario sobre la Interdisciplinariedad de las Universidades”, propone 5 niveles de comprensión del término y establece diferencias en cada nivel de la forma en que se relacionan entre sí las disciplinas:

Niveles y diferencias entre disciplinas

• Disciplinariedad	Axiomática de una sola disciplina que es impuesta a otras que se encuentran en el mismo nivel, lo cual crea una rígida polarización que pasa a través de las disciplinas a una axiomática disciplina específica.
• Multidisciplinariedad	Una gama de disciplinas que son ofrecidas simultáneamente, pero sin hacer explícitas las posibles relaciones entre ellas.
• Pluridisciplinariedad	Yuxtaposición de varias disciplinas, normalmente al mismo nivel jerárquico. Agrupación que permite un posible mejoramiento de las relaciones entre ellas.
• Interdisciplinariedad	Axiomática común para un grupo de disciplinas conexas y que es definida en el próximo nivel o subnivel superior, con lo cual se introduce una noción de objetivos. Esta en términos más simples es la interacción entre dos o más disciplinas diferentes. Tal interacción puede ir de la simple comunicación de ideas, hasta la integración mutua de conceptos directivos, metodología, datos y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo más bien grande. Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que han recibido una formación en diferentes dominios del conocimiento (disciplinas), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común y en donde

	existe una intercomunicación continua entre los participantes de diferentes disciplinas.
• Trasdisciplinariedad	Coordinación de todas las disciplinas en el sistema de educación/innovación, sobre la base de una axiomática generalizada (introducida desde un nivel de los objetivos hacia abajo), y la aparición de su modelo epistemológico. En otras palabras, establecimiento de una axiomática común para un conjunto de disciplinas. (Ej. “La Antropología considerada como la ciencia del hombre y de sus logros”, según la definición de LINTON).

Guy Michaud (1970)

Como un nuevo reto, la interdisciplinariedad responde, tanto a nuevas necesidades y condiciones del mundo real, como una de las nuevas circunstancias sociales y humanas dentro del actual contexto espacio-tiempo. Tales exigencias concretas se convierten así, en desafíos para la ciencia y regresan al hombre como su sujeto activo, que es también actor de las relaciones transformadoras de su entorno.

Heckhausen y Boisot (s/f), citado por Arroyo (1993) proponen:

Tipos de interdisciplinariedad

PLURAL O MÚLTIPLE	Cuando dos disciplinas convergen aportando sus objetos de estudio, teorías y métodos, para conocer nuevos aspectos o problemas, reales o mentales.
COMPUESTA SUPUESTA	Cuando el objetivo es resolver un problema concreto Cuando la búsqueda es homogeneizar un lenguaje científico por medio de ciertas herramientas como las matemáticas
AUXILIAR	Cuando para profundizar en un dominio de estudio, una disciplina provee a otra de sus métodos o técnicas.

En las anteriores circunstancias, puede decirse que el grado de combinaciones interdisciplinarias es directamente proporcional al esfuerzo de aprehensión unitaria de las relaciones entre diversos procesos y fenómenos naturales y sociales.

El discurso interdisciplinario permitirá construir una nueva concepción científica, ya que es creadora de nuevas formas epistemológicas que permitirán desarrollar una nueva metodología de la ciencia y generar nuevos marcos filosóficos.

Desde el punto de vista operativo, todo ello requiere de:

- Formas y proyectos de investigación interdisciplinaria.
- Intercambio y colaboración entre científicos de diferentes campos del saber.

- Creación de instituciones y de nuevas carreras.
- Formación de nuevos tipos de profesionistas.
- Diseño de nuevas políticas científico-culturales y educativas.

Son entonces el lenguaje y las condiciones del nuevo discurso las herramientas que harán resurgir la flor del saber renovado, construido por la razón y el espíritu, formado por las abstracciones de relaciones, de construcciones epistémicas y de actitudes éticas. Será la palabra —su forma y contenido— la que dé vida al nuevo mensaje como expresión de la fusión de los lenguajes de las disciplinas primitivas.

El discurso interdisciplinario debe permitir:

- Compartir analogías
- Usar modelos semejantes
- Determinar la comunidad de puntos de vista
- Facilitar el acercamiento a un mismo objeto de estudio
- Hacer más comunes las diferencias
- Redefinir espacios
- Resolver los problemas
- Apoyar las transformaciones, y
- Hacer más inteligible al ser

Como es un cruce de caminos, el lenguaje debe ampliar las perspectivas y desplegar un abanico de nuevas posibilidades de interpretación; permitir escuchar lo no dicho y prever lo aún no hecho. Como intermediario de interdisciplinariedad sabrá “designar al otro, al mundo y a las cosas a partir del otro, ese que, puesto que no es objeto de aprehensión, no es nadie”. Arroyo (1993)

La interdisciplinariedad ha sido importante en el desarrollo de las ciencias, artes y el humanismo y en la relación de las diferentes disciplinas e interactúan para transformar, cambiar y desarrollar nuevas formas de abordar los problemas y soluciones. También tiene que ver con el poder de una disciplina sobre otra, no mostrando una situación de igualdad ante las partes, sino la suma de contribuciones individuales y aisladas. Apostel (1975).

Dentro del proceso de cambio en Educación Especial se han venido modificando las formas de trabajo grupal, superando un modelo pasivo e individual. La interdisciplinariedad daba lugar a un trabajo teórico y metodológico en la solución de problemas. Existía una posición de poder de una disciplina sobre las demás, siendo poco operante y eficiente el resultado final. Por ejemplo, el psicólogo decidía sobre la canalización de un alumno a escuelas especiales, sin que los especialistas de otras disciplinas como T.S., lenguaje y problemas de aprendizaje, influyeran en forma determinante en la citada canalización.

La colegiación permite un panorama más amplio de la solución de problemas facilitando a todos los actores opinar, cuestionar y proponer nuevas alternativas, siendo una forma compartida, participativa de dar respuesta a las necesidades en el ámbito escolar que nos ocupa, desde una situación de igualdad de los actores o participantes.

1.2 La colegiación

El trabajo colegiado implica ejecutar la capacidad de autocrítica y compromiso colectivo para generar una verdadera colaboración de grupo en un clima de respeto y confianza, para propiciar así un cambio de actitud.

“La colegiación se funda en criterios de valoración con que los diversos sujetos de la escuela calibran y deciden sobre determinados acontecimientos escolares; los padres respecto al funcionamiento del plantel; la conducción del director y su manejo del grupo; el desempeño del maestro y su trato a los alumnos; los supervisores ante la forma de actuar de los directores y viceversa (Pastrana 1996).

Sacristán (1992), menciona que el modelo colegiado hace referencia a una forma compartida de tomar decisiones, iniciativas y responsabilidades en el ejercicio de la marcha colectiva escolar. El director que desarrolla el modelo colegiado estimula la participación; corresponsabiliza a todos en las decisiones y hace sentir el proyecto educativo como algo que pertenece a todos. La cultura de la colegialidad es una aspiración justificable en relación a un modelo de democracia y también de eficiencia, sólo que ésta entendida de otra forma.

Gray (1939) citado por Fullan en su libro del cambio educativo, expone sus ideas acerca del equipo interdisciplinario que toma fuerza en el concepto de colegiación. Esta se basa en una solución razonada del problema, lo cual requiere de la disertación entre los participantes del mismo nivel y que poseen diferentes conocimientos y habilidades. Los especialistas considerados en forma aislada son de poca ayuda para estas organizaciones. La innovación requiere de un equipo interdisciplinario de especialistas, que como auténticos participantes en una disertación dialogal, constituyan nuevos conjuntos de conocimientos y habilidades al destruir y reconstruir los ya existentes, lo cual implica una meta que ninguno de ellos podría lograr con su trabajo independiente.

El modelo colegiado es valorado como idóneo. Se le considera eficaz y el que más satisface al profesorado; el menos conflictivo; el más cómodo de ejercer y el que tiene una coherencia pedagógica y profundiza en la democracia, para favorecer un clima de organización del centro y del personal.

El trabajo colegiado ofrece la oportunidad de rescatar la experiencia de los involucrados; identificar problemas; plantear una serie de alternativas y resolverlas desde

una visión comunitaria de la vida escolar. El trabajo colegiado implica estructurar una ayuda; ejercitar la capacidad de convocatoria; tener claro lo que se pretende discutir y adonde ir; definir ejes de discusión, propiciando la participación y arribando a conclusiones; facilitar la toma de decisiones; organizar tiempos de trabajo; distribuir oportunamente las responsabilidades y evaluar el trabajo de una manera conjunta. CANACINTRA (1993).

En las Juntas de Consejo Técnico Consultivo una parte medular es el trabajo colegiado que implica una labor conjunta donde se dan las siguientes acciones:

- Estructurar una agenda
- Ejercitar capacidad de convocatoria
- Tener claro lo que se pretende discutir
- Informar a qué vamos
- Definir ejes de discusión
- Propiciar la participación del maestro y llegar a conclusiones
- Desconcentrar la toma de decisiones
- Organizar los tiempos de trabajo
- Distribuir oportunamente las responsabilidades
- Revisar compromisos y aspectos a tratar en la siguiente sesión.

CANACINTRA (1993)

El trabajo colegiado se logra mediante ciertas condiciones que se deben de apoyar en el grupo de trabajo:

- a) Desarrollar la capacidad para apreciar el punto de vista del otro y verlo empáticamente
- b) Cambiar de actitud mental y ser positivos
- c) Disentir analizando ideas y no personas
- d) Asumir responsabilidades, estableciendo límites de tiempo para terminación de trabajo
- e) Hacer que cada miembro se sienta importante, animándolo a hablar de sí mismo.
- f) Apreciar el trabajo técnico.
- g) Rescatar elementos técnicos en cada miembro para que continúe actualizándose.
- h) Aclarar en los grupos el propósito común.
- i) Tomar en cuenta las propuestas de los demás, ya que tienen la misma validez que las de todos.
- j) Compartir la responsabilidad, no delegarla.
- k) Valorar y apreciar actitudes o acciones positivas.

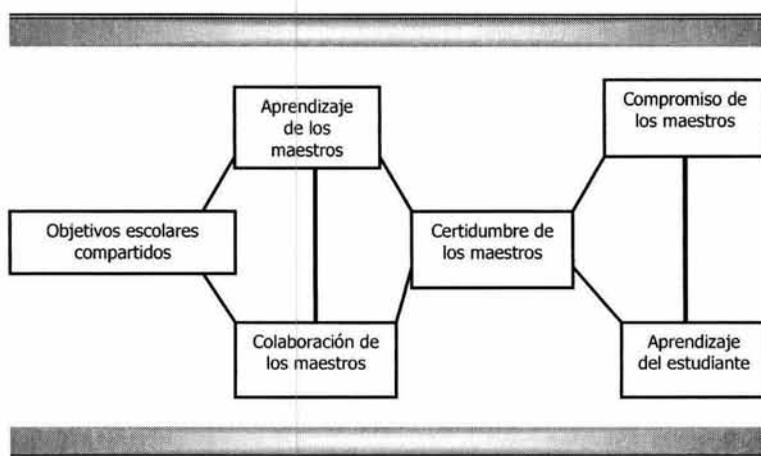
Lo fundamental en toda planificación del trabajo grupal es la flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas, por lo tanto, los objetivos establecidos deben ser cumplidos de acuerdo con los métodos y procedimientos que se hayan elegido. Pero si las nuevas necesidades o circunstancias aconsejan una modificación de los mismos, debe existir en el grupo una actitud que se amolde a los nuevos requerimientos, evitando la rigidez de reglamentos o normas, ya que éstas solo sirven cuando favorecen la tarea de grupo y pierden su valor cuando la entorpecen. (Aguilar 1991).

La meta común existe cuando los miembros se reúnen y ponen a funcionar la mayor parte de sus propiedades grupales en la concreción de su objetivo. La ausencia de metas comunes producen generalmente ansiedad y dificulta la integración. Esta capta y mantiene la conducta respetando las metas individuales. Otra dificultad es la aplicación rígida de programas o normas del grupo, ya que lo fundamental de toda planificación, de todo trabajo colectivo es la flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas. Por otra parte los objetivos establecidos deben ser cumplidos de acuerdo a los métodos y procedimientos elegidos.

Según Fullan (1991) la colegiación es una comprensión compartida entre los participantes con respecto a las presuposiciones intrínsecas, los valores y supuestos que fundamentan un programa, ya que si los participantes los comprenden, tendrán una base para rechazar, aceptar o modificar un proyecto en función de su propia escuela, comunidad o salón de clase. La implementación es una construcción en curso de una realidad compartida entre miembros del grupo, por medio de su interacción mutua.

El mismo autor propone el siguiente cuadro.

Aprendizaje de las escuelas “enriquecidas”



Fullan 1991.

El compromiso del maestro y del estudiante ante el trabajo colegiado, da resultados excelentes. Los maestros se encuentran más a gusto en un ambiente social que se caracteriza por la participación, donde no se avergüence de admitir un error o una sensación de incapacidad. Las relaciones entre el personal son de ayuda mutua y se caracteriza por la accesibilidad del personal, oportunidades para intercambiar opiniones, risas y reconocimiento. (Little, 1982 y Goodlad, 1984), citados por Fullan en su libro *El Cambio Educativo*.

Fullan (1997) menciona que en las escuelas efectivas la colaboración se vincula con normas y oportunidades para la mejora continua y un aprendizaje alrededor de la carrera. Se supone que la mejora de la enseñanza es una empresa más colectiva que individual y que el análisis, evaluación y experimentación en concierto con los colegas, son condiciones que propician la mejora de los maestros. Los directores como líderes de maestros promueven activamente la participación de sus colegas. El compromiso colectivo con el aprendizaje de los estudiantes en escenarios cooperativos define el liderazgo hacia aquellos colegas que instruyen e inspiran toda clase de posibilidades de enseñanza.

Asimismo el autor menciona que si los maestros trabajan juntos, logran mejoras en la escuela cuando:

- Participan en conversaciones frecuentes, concretas y continua acerca de su práctica docente.
- Junto a los administradores, con frecuencia se retroalimentan desarrollando un lenguaje compartido para las estrategias y necesidades de la enseñanza.
- Ambos planean, diseñan y evalúan los materiales y las prácticas de enseñanza.

Es importante que los docentes confíen, valoren y den legitimidad a los conocimientos técnicos, compartiendo y buscando asesoría y proporcionando ayuda dentro y fuera de la escuela. El convertirse en mejores maestros significa una mayor confianza y certidumbre en las decisiones sobre el manejo de problemas.

Rosenholtz, (S/F) citado por Fullan (1997) en su libro *El Cambio Educativo*, descubrió que la certidumbre y el compromiso de los maestros se alimentan mutuamente, aumentando su motivación para un mejor desempeño. Todos estos elementos sirvieron para canalizar las energías hacia el progreso del alumno. En las escuelas de aprendizaje enriquecido, era menos probable que los maestros estuviesen de acuerdo con nuevas políticas estatales o distritales que consideraban mal concebidas y era más probable que avalaran las innovaciones en términos de su impacto real en los estudiantes.

Schon (1994), considera a la colaboración relacionada con la discapacidad y menciona que donde ésta es la palabra clave de la educación general y especial, ya que la colaboración exitosa con el estudiante, su familia sus amigos, en el desarrollo del

currículum se reconocen también como indicador de la calidad del programa para individuos con discapacidades.

Para desarrollar un trabajo colegiado grupal y participativo en la comunidad escolar, tenemos que realizar algunos pasos:

- Identificar el trabajo común con responsabilidad y compromiso de acuerdo al rol que se desempeña, desarrollando la capacidad para apreciar el punto de vista del otro como si fuera el propio. Asimismo, reconocer el trabajo técnico significativo, por mínimo que sea, en presencia de otras personas.
- Diseñar y proponer alternativas de solución colectivas rescatando elementos técnicos que posee cada integrante, tomando en cuenta los propósitos y respuestas del otro, disintiendo, analizando y aceptando las ideas y, lo más importante, que todas las formas de pensar tengan cabida, sin enjuiciarlas como buenas o malas.
- Propiciar un cambio de actitud mental positiva, de ayuda mutua entre los iguales, favoreciendo la solución de problemas y el cumplimiento de objetivos, lo que conllevaría a un crecimiento grupal e individual.
- Contar con los siguientes atributos: *a)* Identificación con el mayor número de metas comunes apropiadas para las funciones que desempeñan los compañeros de trabajo, y compromiso de alcanzarlas; *b)* Funciones aceptadas de común acuerdo; *c)* Normas y expectativas compartidas, respeto y confianza a las diferencias individuales y tolerancia con los puntos de vista distintos.

La colegiación como instrumento de apropiación a través de un trabajo colectivo, retroalimenta al docente individualmente, incorporando a su práctica planteamientos, discusiones, análisis y reflexiones que grupalmente se han tenido, sin ignorar que en su hacer específico el docente incorpora elementos llenos de subjetividad. No solo transformando o readecuando el modelo ideal cambiará su quehacer cotidiano, ya que en éste mínimamente se incorporan y se reconstruyen los saberes, cambiando el sentido de lo que es el modelo. La colegiación nos permite rescatarnos como sujetos de nuestra propia acción y no tan sólo como objetos que cumplen una función impuesta desde las altas esferas del estado y que para nada tocan al ser humano que hay de rescatable en el docente.

Iniciar un trabajo grupal implica varios retos: 1) ¿Cómo el análisis teórico de la práctica posibilita conocer y transformar dicho hacer,? 2) ¿Se puede establecer un marco referencial común en los participantes cuando muchos de ellos tienen diferente preparación, especialidad y situación de trabajo? (Director, secretario, docente, etc.) La experiencia individual se puede convertir en una gran fuente de riqueza que a su vez permite retroalimentarse personal y colectivamente, con base en una puesta en común. Es así como el docente ve la importancia de trabajar con los demás, no

con una posición egoísta y temerosa, sino desde una posición de diversos saberes que pueden ser compartidos, siendo que todos tenemos algo que decir para construir y reconstruir los propios conocimientos. El trabajo colectivo con responsabilidad individual es una de las mejores formas de recuperar sus experiencias a través del análisis y discusión colectiva de los problemas que aquejan su quehacer (González, Castillo y Lara 1988).

1.3 La colegiación y el modelo personal

El modelo personal es el de ejercer la dirección en el que básicamente la figura del director toma las decisiones, tiene como características ser muy directo, actuación muy clara, acorde a la posición jerárquica con nítida definición de funciones propias de las burocracias. (Sacristán 1992).

Este modelo de mando no es perfecto. Las organizaciones disponen de una línea más clara, pero se observa un abandono generalizado de las responsabilidades que se cargan sobre los individuos especializados. Otro sujeto “liberado” encuentra la descarga de su angustia y también del trabajo, pero el que acumula la responsabilidad se supone tendrá otras compensaciones por esas cargas.

Desde una perspectiva positivista Weberiana, la justificación primitiva de este modelo reside en la oportunidad de seleccionar a los sujetos más competentes de una organización con competencias delimitadas y jerarquizadas, que pongan sus habilidades y cualidades al servicio de la eficacia de la organización, sin tomar en cuenta algún sistema de valor que no sea el de la organización misma. Básicamente es algún modelo enfrentado con el ideal democrático, en tanto que no facilita la participación de los individuos en los asuntos de interés general; no considera la diversidad de valores implícitos en los grupos humanos y pondera el control al servicio de un sentido particular de la misma por encima de otros valores (RIZVI, 1989), citado por Gimeno Sacristán en su libro “La Dirección de los Centros”.

Gimeno Sacristán, en 1992, refiere que el modelo personal a la vez que es el más cómodo también es el más conflictivo. Su comodidad radica en que el director sin exponerse al escrutinio de nadie, adopta una resolución que obliga su cumplimiento: en este supuesto el conflicto se produce, solo que no le llega y si le llega no tiene que responder. Sin embargo la democratización de las estructuras lógicamente no permite actuar de este modo, por lo que se han de utilizar estrategias distintas para abordar el conflicto, en las que el diálogo y la negociación son importantes. De manera que cabría clarificar si el modelo colegiado es más conflictivo por la complejidad de los procedimientos que debe desarrollar o porque no siempre sea posible “atar todos los cabos” ante un problema, ésta se da como una concepción clásica y estática de las organizaciones escolares.

Fullan (1997) menciona que el aislamiento de los maestros y la mala relación con sus colegas, es un buen punto de partida para considerar que les funciona este modelo persona

Little (1987), citado por Fullan en su libro "El Cambio Educativo, menciona que no supone que el trabajo conjunto sea automáticamente el más adecuado, ya que en algunas ocasiones fomentar el contacto con los maestros puede intensificar normas desfavorables para los niños, porque refuerza hábitos pobremente formados y por lo que respecta al tiempo que pasan juntos los maestros, tampoco significa que promuevan en entendimiento y la imaginación que alienta su trabajo o sólo se confirme mutuamente en la práctica presente. Realmente refleja su saber cuando trabajan juntos, siendo explícitos y accesibles en el conocimiento mutuo. Hay colaboraciones que perjudican los compromisos morales y el mérito intelectual de los mismos. En el estudio o la búsqueda de normas de interacción e interpretación, no puede darse por sentado el contenido de los valores y convicciones entre los maestros.

Huberman (1990), citado por Fullan (1997) en su libro "El Cambio Educativo" observa que la colaboración entre colegas no es un fin completamente legítimo en sí mismo, a menos que pueda demostrarse que incida directa o indirectamente en la naturaleza o grado de progreso del alumno. Más aún, no podemos dar por sentado que la autonomía sea mala y la colaboración buena o que el aislamiento de una persona sea la autonomía de otra; que la colaboración de una persona sea la conspiración de otra porque no debemos de perder de vista la importancia de la soledad. El fenómeno del consenso puede inhibir la creatividad y resultar una solución equivocada. En vez de buscar una extensa participación en el uso de una innovación particular, sería más conveniente, sobre todo en las escuelas grandes, estimular la colaboración entre grupos pequeños de maestros dentro y fuera de la escuela.

Nada de esto pretende negar que el aislamiento sea una protección contra el escrutinio y una barrera contra la mejora, pero sí nos dice que debemos colocar la cuestión de autonomía y colaboración en una perspectiva que nos conduzca a evaluar las condiciones en que podría ser conveniente cada una.

Flinders (1996), citado por Fullan (1997) en su libro "El Cambio Educativo" afirma que para muchos maestros el aislamiento es una estrategia para realizar su trabajo, debido a que protege el tiempo y la energía que se requiere para cumplir con las demandas de instrucción inmediata. También observa que la mayoría de nosotros buscamos periodos de trabajo independiente para cumplir con las obligaciones. En la escuela primaria, la estructura misma de la institución impone el trabajo individual y condena la maestro a la soledad. Sin embargo, las dimensiones del centro escolar son un factor favorable a la puesta en común de las fuentes de explotación de las competencias complementarias de los maestros.

La primaria se caracteriza por la singularidad (un maestro, una clase) y refuerza así el carácter individualista del enseñante. Al ser la norma un maestro por clase, el

profesor se queda petrificado en el rol de dispensador único del saber, de donde extrae su poder. Esto propicia que el maestro a los ojos del alumno parezca como alguien que lo sabe todo y todo lo puede hacer, modelo, punto de referencia, recurso, etc.

Hargreaves y Fullan (1996) hace una distinción entre el “compañerismo superficial” y “culturas de colaboración”. El primero se caracteriza por un conjunto de procedimientos burocráticos formales y específicos. Se observa en iniciativas tales como supervisión entre colegas; enseñanza con menores; planeación conjunta en salones especiales; programación formal de juntas y descripción de trabajo, y en programas de entrenamiento claros para los que asumen cargos de asesoría. Este puede conducir a contactos indeseados entre maestros, los cuales consumen el tiempo ya de por sí escaso. Las verdaderas culturas de colaboración son profundas, personales y duraderas. No se organizan para proyectos o actividades específicas únicamente. No son una serie de elementos para un solo convenio. Las culturas de colaboración son constitutivas y de gran importancia en el trabajo cotidiano de los maestros. El trabajo conjunto implica formas más profundas de interacción, como la planeación, observación y experimentación conjuntas y depende de la organización estructural de las tareas, del tiempo y de otros recursos no característicos del compañerismo.

El consenso resulta de un esfuerzo por llegar a un acuerdo o postura relativa, en la que se procura recoger opiniones, sugerencias y propuestas diferentes, incluyendo los intereses y motivaciones no coincidentes. El consenso es un tipo de solución mixta, donde cada parte cede algo y logra el acuerdo común que no es tan satisfactoria y deseable para el grupo, pero contempla parcialmente los intereses y propuestas de todos. Permite llegar a un acuerdo sobre lo que se requiere hacer, aún existiendo desacuerdos en cuanto a intereses y motivaciones. No se trata de hacer una opción tajante entre esto o aquello; entre la solución “x” o “z”, que se resuelve por votación, en la cual una parte triunfa sobre la otra.

Donald Schon (1994) propone la resolución de problemas, ensaya nuevas formas de comprensión y explota la noción del “desacuerdo productivo”, en que menciona que el consenso no es el estado natural del individuo y que con frecuencia tenemos desacuerdos que repercuten en nuestra actuación. La expresión del desacuerdo es una fuente de ideas creativas y por tanto de aprendizaje. Este se produce en el debate y en la manifestación libre de puntos de vista que pueden ser dispares y encontrados, lo que propicia un reconocimiento del otro como fuente de ideas e iniciativas. Es un cambio para la autorresponsabilidad, donde todos podemos aportar iniciativas tomadas en cuenta, que sirvan para encontrar soluciones innovadoras a los problemas de la práctica. Sin embargo la discrepancia de opinión y de puntos de vista suelen tener como efecto la exclusión y la marginación ante quienes sostienen posiciones de poder.

1.3.1 Disenso

En muchos casos, las diferencias personales, la competencia, la rivalidad y otras formas de conflicto, tiene un valor positivo para los participantes y para el sistema social donde ocurren. En primer lugar, un nivel moderado de conflicto interpersonal puede aumentar la motivación y la energía. En segundo lugar, el conflicto puede alentar la innovación de los individuos y del sistema, gracias a que propicia una mayor diversidad de puntos de vista. En tercer lugar, los miembros conocerían mejor su propia posición, porque el conflicto los obligaría a fundamentar sus puntos de vista y a sustentar sus argumentos.

Kerlinger (1954), citado por Villaverde Cirigliano en su libro "Dinámica de Grupos y Educación", realiza una crítica severa al intento de alcanzar la decisión grupal por consenso o unanimidad y éste como adopción o formación de decisión indispensable para la democracia. Sostiene que el supuesto básico en que se asienta la dinámica de grupos, es el autoritarismo. En la práctica, la exigencia del consenso opera de manera autocrática, ya que en la búsqueda de unanimidad y consenso se establece una presión absoluta del grupo en el "se debe", y por más que discutan los miembros, al final, deben ponerse de acuerdo en la decisión. La verdadera esencia de la democracia radica en que cada miembro de cualquier grupo preserve al menos su elección autónoma.

Por el consenso y la unanimidad como ideal y como meta se destruye la elección autónoma del individuo. Indica que el consenso sólo se puede alcanzar en torno de simples cuestiones triviales, en cuestiones de fondo se pone en riesgo lo democrático (Kerlinger, Idem)

Villaverde (1987) refiere que lo democrático es que uno tenga derecho a disentir, pero en la dinámica de grupos el desacuerdo es un elemento perturbador. El desacuerdo "debe ser resuelto", el disidente se ve forzado a convenir. Así Kerlinger, (Idem) defiende el sistema del voto como el mejor mecanismo democrático para la sociedad en general. El sistema del consenso, dice, lleva consigo no sólo los defectos del voto que quiere eliminar, sino otros que también son antidemocráticos. No todos los miembros quedan satisfechos con el consenso logrado, pero se supone que al aceptarlo, se ha logrado un sentimiento de mayor cohesión interna. Por otra parte, las sociedades, conocidas como autoritarias, tienen sin duda, el consenso como idea en su toma de decisiones.

Jack R., Citado por Villaverde (1987), en su libro "Dinámica de Grupos y Educación" lanza una crítica en contra de la dinámica de grupos, en la que un miembro implicado en la actividad está bajo la influencia autocrática del grupo. Esto es parcialmente verdadero, ya que cuando uno es influenciado por otra persona o grupo, puede serlo autocráticamente y reaccionar en un modo de dependencia a la influencia. Con adiestramiento y maduración un individuo primero aprende a relacionarse

independientemente y autónomamente y, una vez que soluciona el problema, puede aprender a relacionarse de manera interdependiente, con personas o grupos, “entonces este participar en la toma de decisiones y en todas las actividades, ya no es autocrático.

Winert (1985) (Idem) afirma que donde el individuo pone parte de sí, como sus convicciones, capacidades, grados de libertad al servicio de la organización, entonces ya no es libre para actuar y decidir de manera autónoma cómo, dónde y cuándo deben hacerse las cosas.

En este apartado se han expuesto varias ideas y concepciones acerca de lo conveniente o no que resulta la colegiación, pero es importante clarificar que ahí se insertan estos disentimientos y desacuerdos que son una fuente de ideas que enriquecen el trabajo colegiado y, por tanto, propician el aprendizaje y las ideas innovadoras para no caer en un autocratismo y exclusión.

Capítulo

II

2.1 Grupos

La importancia que reviste este tema dentro de la investigación es vital, ya que desde la aparición del hombre en la prehistoria, se han creado varias formas de agrupamiento: desde el clan, formado de 3 a 6 personas que se unían con la finalidad de subsistir ante los diferentes fenómenos que les presentaba la naturaleza, hasta la horda, cuyos miembros se agrupaban con el objetivo de cazar, recorriendo grandes distancias con metas comunes.

Con el crecimiento de la población, se presentó una organización más sofisticada, agrupando varias familias o subgrupos donde existía un líder que era la autoridad. Esto nos hace pensar que desde la antigüedad hasta nuestros días el hombre ha tenido la necesidad de vivir en grupo, primero para subsistir y, después, para lograr sus metas. En este capítulo se analiza la opinión de algunos autores en torno a las características, tipos, definición, dinámicas, roles y proceso grupal que se gesta en la vida de los grupos.

Anzieu-Ives (1978) refiere que el término francés Groupe proviene del italiano Groppo, término técnico de las bellas artes que designan a varios individuos pintados o esculpidos que componen un tema, a continuación se presenta un cuadro de clasificación de grupos humanos.

2.1.1 Clasificación de los grupos humanos

Michael S. Olmsted (1972) menciona que ni la proximidad física ni el interés común constituyen un grupo. Un conjunto de personas ubicadas frente a la jaula del tigre en el zoológico no forma un grupo. De acuerdo con nuestra definición, representa un auditorio cuyos miembros tienen intereses comunes y se hallan físicamente unidos, pero no están en contacto unos con otros. Si de pronto el tigre escapara, y el conjunto de espectadores se refugiara en un kiosco de refrescos cercano, en la medida en que ellos adquieran conciencia del peligro común y coordinen sus actividades clausurando puertas, calmando a los niños, etc., el auditorio se transformará en un grupo.

Lo podemos diferenciar de acuerdo al sentido empleado en este estudio, al agregado o a la clase. Clasificar a las personas o a las cosas en categorías, clases o tipos

Nombre del grupo	Estructuración grado de organización interna y diferenciación de roles	Duración	Cantidad de individuos	Relaciones entre individuos y normas	Efectos sobre creencias	Conciencia de metas	Acciones comunes
Muchedumbre	Muy débil	Minutos a días	Grande	Contagio de las emociones	Irrupción de creencias latentes	Escasa	Apatía o acciones paroxísticas
Banda	Débil	Horas a meses	Pequeña	Búsqueda del semejante	Refuerzo	Mediana	Espontánea poco importante Para el grupo
Agrupamiento	Mediana	Semanas a meses	Pequeña mediana a grande	Relaciones humanas superficiales	Mantenimiento	Escasa a mediana	Resisten pasiva a acciones limitadas
Grupo primario o pequeño	Elevada	3 días a 10 años	Pequeña	Relaciones humanas ricas	Cambio	Elevada	Importante espontánea incluso innovadora
Grupo secundario u organización	Muy elevada	Meses a decenios	Mediana a grande	Relaciones funcionales	Inducción por presiones y planificadas	Escasa a elevada	Importante Habituales

Anzieu-Ives 1971

basados en ciertas características comunes como edad, sexo, filiación política, es “agruparlas”. Pero es evidente, sin embargo, que el estudio es muy diferente a una familia o amigos. En el primer caso el término se refiere a individuos puestos juntos “en el papel”. En el último existe una interacción entre las personas y, además, conciencia de la relación común. Albion W, (1905), “General Sociology Chicago”, citado por Olmsted (1963) en su libro sobre el pequeño grupo.

Los grupos tienen características, propiedades, interrelaciones dinámicas. Estos no son estáticos, sino que están en constante cambio, son dinámicos.

Sin embargo, desde el momento de nacer formamos parte de un grupos familiares y, sucesivamente, tenemos grupos escolares, sociales, de trabajo, etc., a lo largo de la vida, en los que satisfacemos una serie de necesidades. No es posible dar una definición exacta de lo que es un grupo, puesto que se le define dependiendo del interés técnico que se tenga, o con base en el enfoque teórico del que se parta. (González, 1992).

2.1.2 Definición de grupo

Olmsted (1963) considera al grupo como “una pluralidad de individuos que están en contacto unos con los otros, que toma en cuenta su mutua existencia y la conciencia de que su meta tiene también mutua importancia”.

González (1992) cita que se ha definido al grupo conforme a las siguientes características:

1. Interacción
2. Percepciones y conocimiento de sus miembros.
3. Motivación y necesidad de satisfacción.
4. Metas y propósitos.
5. Organización.
6. Interdependencia de sus miembros.

A principios de siglo cuando Albion Small (S/A) expresaba: “El término grupo es una designación sociológica conveniente para indicar cualquier número de personas, grande o pequeño, entre las cuales se han establecido tales relaciones que solo se pueden imaginar a aquellas con un conjunto... un número de personas cuyas relaciones mutuas son tan importantes como para que demanden nuestra atención”.

Bauleo (1983) retoma estas aportaciones y, como síntesis de profundas elaboraciones con respecto al pensamiento sobre grupo, explicita más concretamente: ... “cuando se habla de grupo, no hablamos de sociedad ni de individuos, hablamos de una estructura...” el concepto de grupo, es un grado de abstracción.

Miles (1967), citado por González (1994) en su libro sobre interacción grupal, define al grupo como unidades compuestas por dos o más personas que se encuentran unidas y pueden lograr metas de diferente índole: laboral, escolar, social, deportiva, etc.

Para Pichón Rivière (1965) el grupo es un conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio y articulados por una mutua representación interna. Sus miembros se proponen implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad.

Bauleo (1983) refiere que es con Sartre (s/f) que se explica de manera más centrada el concepto enmarcado en la noción dialéctica de los grupos. Aporta el concepto de "serie" y "serialidad", que es su derivado, como lo opuesto al concepto de "grupos". Sartre concibe como "serie" lo "colectivo", que "recibe" su unidad desde el exterior, conformándose como lo "práctico-inerte". La serialidad sirve entonces para designar a todo conjunto humano que carece de unidad interna. Así su ejemplo lo tenemos en las filas en torno a la taquilla de un cine; las colas de espera en un autobús, etc., donde los individuos nada tienen en común, a excepción de una eventual coincidencia de entrecruzamiento momentáneo y de dispersión. La noción de grupo designa a la unidad interna; a una totalización, donde existe un proyecto o tarea explícita o implícita en común. Para Sartre el grupo se constituye por la fusión de la serialidad y la totalización, y así se define no como un ser, sino como un acto: "el grupo de fusión".

Bauleo y Pichón Riviere (1965), proponen una perspectiva en donde el grupo es considerado como una unidad y como una totalidad que posee una estructura en la que se fusionan y se actualizan las historias de los miembros en una situación dinámica, que tiene relación con sus vinculaciones anteriores. El grupo por sí mismo es una experiencia de aprendizaje, ya que se presupone una tarea que forzosamente implica la interacción grupal.

Bauleo (1993) autor define al grupo como una reunión más o menos permanente de varias personas que se intercalan e interactúan entre sí, con el objeto de lograr metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta con base en una serie de normas que todos han creado, aceptado o modificado, quedando su líder como responsable de dar identidad a sus miembros y al grupo. El proceso grupal se desarrolla en un determinado espacio vital, social y emocional.

Para Kurt Lewin (1948) la decisión de grupo es un problema de conducción social y se relaciona principalmente con las articulaciones existentes entre las motivaciones y la acción individual o colectiva. Esta se comprende entre el equilibrio social y los hábitos sociales; la resistencia del cambio y los diversos problemas sociales.

Desde otra perspectiva Freud (1995) señala la oposición entre la Psicología individual y la social o colectiva, donde la primera se concreta al hombre aislado que investiga los caminos para alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero muy pocas

veces y bajo determinadas condiciones, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. “En la vida anímica individual, aparece integrado siempre ‘el otro’ como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la Psicología individual es, al mismo tiempo, y desde el principio, Psicología social en un sentido amplio y plenamente justificado, esto como parte de la corriente psicoanalítica. Bion Y Pichón Riviere proponen elementos inconscientes y el objetivo de la tarea explícita dentro del grupo.

Por su parte la corriente psicoanalítica utiliza fundamentalmente el método clínico en la investigación de los grupos, hace énfasis en la vida afectiva de los mismos y el papel que desempeña en ellos lo imaginario. Los trabajos de Bion en cuanto a la terapia y grupos de formación.

2.1.3 Grupos productivos

Rodríguez (1990) propone las características de un grupo productivo:

1. Alta orientación a la tarea, como resultado de una intensa motivación de todos los miembros.
2. Amplia participación de todos: deliberan, intercambian ideas, opiniones e información.
3. Tolerancia de las diferencias de carácter y de desacuerdo.
4. Toma de decisiones por consenso, más que por valoración o imposición.
5. Clima general libre, relajado y espontáneo, sin negar la disciplina.
6. Sensibilidad a los valores humanos de los compañeros, no solo como miembros del grupo o en sus funciones sino como personas.
7. Ausencia del dominio de una figura de poder y presencia en forma de liderazgo compartido y dinámico.
8. Participación en el entusiasmo e interés por las metas comunes.

Bion (1948) refiere que la distinción que hace McDougall (1920), entre grupo simple “no-organizado” y el grupo “organizado”, parece aplicable no a dos grupos diferentes, sino a dos estados mentales que podemos observar como coexistentes dentro del mismo. Por las razones citadas el grupo “organizado” puede mostrar rasgos característicos del grupo de trabajo, mientras que el “no-organizado” muestra rasgos característicos del grupo de supuesto básico.

También menciona que la organización da estabilidad y permanencia al grupo de trabajo, que corre el peligro de ser más fácilmente ahogado por los supuestos básicos cuando carece de organización. La peculiaridad individual no constituye una parte de la vida de un grupo que actúa sobre supuestos básicos. La organización y la es-

estructura son armas del grupo de trabajo. Constituyen el producto de la cooperación entre sus miembros y una vez establecidos en el mismo, su efecto consiste en reclamar una mayor cooperación de los individuos. El organizado al que hace referencia McDougall (Idem) es siempre, en este sentido, un grupo de trabajo y nunca uno del supuesto básico. Un grupo que actúe sobre un supuesto básico, no necesitará ni organización ni capacidad de cooperación. La contraparte de la cooperación en el grupo supuesto básico es la valencia: *“una función espontánea e inconsciente de la cualidad gregaria de la personalidad humana”*

Bion (1948) propone al grupo de trabajo que está siempre en relación con los supuestos básicos, donde cada miembro opera con dicha actividad, de acuerdo con sus capacidades individuales. Esta cooperación es voluntaria y depende del grado de habilidad que el individuo posea y participan todos los que tienen experiencia, lo que permite una evolución mental. Esta actividad va aparejada a una tarea que se halla ligada a la realidad, donde sus métodos son racionales. A este aspecto de la actividad de un grupo, Bion la llama ‘grupo de trabajo’.

El primer supuesto consiste en que el grupo se reúne a fin de lograr el sostén de un líder de quien depende, para nutrirse material y espiritualmente y para obtener protección. Así establecido el primer supuesto básico podría ser considerado como una repetición de lo que se ha señalado anteriormente: que el grupo supone “que sus miembros se han reunido para recibir de mí alguna forma de tratamiento”, con la sola diferencia de estar expresado en términos metafóricos. Pero lo esencial es que el supuesto básico solo puede entenderse si las palabras utilizadas se toman en sentido literal y no metafórico.

Otro de los supuestos básicos es la modalidad de *ataque-huida* que describe las luchas entre miembros de un grupo a propósito de su trabajo. Pueden surgir disensiones a causa de inevitables divergencias entre las necesidades emocionales de los diferentes miembros. El ataque puede ser sutil o solapado, abierto y agresivo. La huida se refiere a los diversos modos que tiene un grupo de abstenerse o de eludir la tarea para la que ha sido organizado.

El tercer supuesto básico se refiere al emparejamiento que consiste en la creencia colectiva e inconsciente de que cualesquiera que sean los problemas y necesidades del grupo, un hecho futuro o un ser no nacido los resolverá, es decir, hay esperanza de tipo mesiánico y está puesto en alguien no nacido que será el salvador del grupo.

Bión (1948) llega al resultado de la teoría de grupo de trabajo, y menciona que se da junto a un comportamiento emocional que reacciona a uno de los tres supuestos básicos. Estos surgen en forma involuntaria, automática e inevitable. Sin embargo existen muchos elementos que sugieren que estos aparentes “supuestos básicos” no pueden ser considerados como estados mentales bien diferenciados.

Asimismo Bión menciona las características comunes a todos los grupos de supuesto básico: participar en esta actividad, no requiere entrenamiento, experiencia ni madurez mental. Es instantánea, inevitable e intuitiva. En contraste con la función

de un grupo de trabajo, la actividad de supuesto básico no demanda del individuo una capacidad para cooperar, sino que depende del grado en que el grupo posea aquello que se ha llamado valencia, término que se toma de la Física para expresar la capacidad de los individuos para combinarse entre sí, instantáneamente y compartir y actuar de acuerdo al supuesto básico.

La función del grupo de trabajo está siempre en relación con un supuesto básico, y sólo con uno. Aunque esta función pueda permanecer inalterable, el supuesto básico concomitante, implícito en sus actividades, puede cambiar frecuentemente, o producirse dos o tres cambios en una hora, o bien, el mismo supuesto básico predominar mucho tiempo.

A continuación se presenta un cuadro de los estados emocionales de acuerdo a los supuestos básicos del modelo de W. Bion.

Estados emocionales de los grupos

<p>Principio de placer (Ansiedades Básicas)</p> <ul style="list-style-type: none">• Dependencia• Ataque-Huida• Emparejamiento	<p>Principio de Realidad</p> <p>Grupo de Tarea</p>
--	---

W. Bion, *Experiencia en Grupos*, B.A.M., Paidós, 1972.

2.1.4 Mecanismos de defensa en el grupo

Generalmente los grupos imponen una cierta presión a sus miembros, de tal forma que les obliga a funcionar sus defensas en un sentido casi de emergencia; el sujeto necesita conservar su integridad yoica frente a los demás, a los que siente amenazantes, pues normalmente espera que los otros traten de satisfacer sus necesidades. Este primer encuentro con otras personas, que generalmente pone en estado de ansiedad, en unos más, y en otros menos, permite entonces que las defensas del sujeto se pongan en estado de alarma y se manifiesten con mayor claridad. (Interacción grupal; González, (1992).

Pichón Riviere afirma que cualquiera de los objetivos que el grupo se proponga, tiene como finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son los hechos individuales, sino producciones sociales. El conjunto de integrantes como totalidad, aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea, logrando situaciones de esclarecimiento, movilizandoo estructuras estereotipadas que obstaculizan la comunicación y el aprendizaje y que se generan como técnica de control de la ansiedad ante el cambio.

Bajo esta concepción, Pichón Riviére (1965), señala que el aprendizaje y el movimiento de los grupos es un proceso dialéctico y en espiral; considera al hombre como un ser total en pleno desarrollo dialéctico. Bleger (1977) afirma la respecto, que el sujeto no puede operar más allá de sus posibilidades reales y momentáneas y que las psicológicas son tan reales y objetivas como las del objeto.

Cattell (1951), citado por González (1992) en su libro de interacción grupal, menciona que el grupo, en términos de motivación y metas, es el conjunto de organismos que se reúnen para satisfacer sus necesidades individuales más apremiantes. Estas varían desde filiación, pertenencia, cariño, status, poder, reconocimiento, autovaloración, seguridad, nuevas expectativas y aceptación, entre otros.

González (1992) menciona que dentro del grupo se dan las siguientes características: interacción y percepción conocimiento de sus miembros, motivación y necesidades de satisfacción, metas y organización e interdependencia de sus miembros. Asimismo, Pichón Riviére (1997) menciona que el grupo operativo está poblado por roles prescritos o puestos que definimos en términos de pertenencia, filiación, cooperación, comunicación y aprendizaje, que convergen para provocar en la situación de tarea, la ruptura del estereotipo. Se puede decir que en el acontecer del grupo, determinadas personas van a asumir roles de acuerdo a sus características personales, pero no todo en términos de una tarea positiva.

Bauleo, Bleger y Pichón Riviére (1965) trabajan un nuevo enfoque del grupo, a partir de una concepción psicoanalítica, y desarrollan un trabajo grupal a partir del concepto de tarea. Un aspecto fundamental en esta línea, es el reconocimiento y el trabajo de los esquemas referenciales que trae el individuo al grupo, utilizándose la técnica operativa para dicho fin. Este enfoque involucra tanto una definición de grupo, como una técnica de su manejo.

Bauleo (1983) señala como elementos básicos de todo grupo los siguientes: la interacción, conciencia de la misma y una finalidad. Sartre (s/f) lo reconoce cuando el individuo no es ya un número o una cosa, sino que posee una ubicación y orden propios y puede ser substituido.

González, Castillo y Lara (Cinvestav 1988) precisan que en cuanto la dinámica del grupo, también presenta algunos problemas por resolver. Este tiene que ver sobre todo con su disposición al trabajo, el tipo de participaciones realizadas, la historia del grupo y el marco referencial construido previamente. Sin embargo, tiene que ver asimismo con la organización, la disposición de los materiales, el espacio y tiempos disponibles y, por supuesto, el coordinador o líder.

2.1.5 Definición de dinámica grupal

Maisonneuve (1983), citado en el cuadernillo de la SEP sobre bases para el trabajo con grupos (1993), señala que la expresión “dinámica de grupos” aparece por prime-

ra vez en 1941 en un artículo de Kurt Lewin y, subraya que su carácter consiste en considerar la vida de los grupos como la resultante de las fuerzas o procesos múltiples y móviles a los que se trata de identificar y, en lo posible, medir con precisión.

En este sentido, nos dice Malcom y Knobles (1962), la “dinámica de grupo”, citado por González (1992), menciona que la dinámica de grupo es a los grupos lo que la personalidad a los individuos. Es un fenómeno que se da de forma natural, nadie lo inventa. Señalan también que se usa este término para describir un campo de estudio dentro de las ciencias sociales, que intenta determinar el porqué, los grupos se comportan como lo hacen y, para tal efecto, aplican métodos científicos.

2.1.6 Interacción grupal

Es una propiedad común en toda clase de grupos. Es mayor en los grupos de actividad libre. El líder es un elemento determinante en la interacción, por ejemplo, en los grupos que tienen un líder muy autoritario y directivo, la interacción entre los miembros es menor. Cuando interactúan personas sin la presencia de un líder, los resultados pueden ser caóticos y llegar a la ruptura producida por una sobre estimulación. En consecuencia, para que un grupo sea productivo, es necesario que la interacción sea regulada.

Pichón Riviere (1960), introduce la noción de tarea y establece tres momentos que son: la pretarea, la tarea y el proyecto. En la vida de un grupo estos momentos se presentan en una sucesión evolutiva y su aparición y juego constante se pueden ubicar frente a cada situación o tarea que involucre modificaciones en el sujeto.

Aguilar (1991) menciona que un grupo que no tiene definido claramente cuál es el objetivo, nunca será productivo ni tampoco (siquiera a la larga) gratificante. En esta clarificación y definición de los objetivos, es necesario que participen directa y activamente todas las personas que forman el grupo. De ese modo se incrementa en cada miembro el sentido de pertenencia, la conciencia colectiva y el sentimiento de “nosotros”, indispensable para un buen funcionamiento grupal. “Cuando los objetivos no son determinados desde afuera, sino que responden a las necesidades de todos los miembros y éstos han participado en su elaboración, el grupo se siente más unido y trabaja con mayor interés en el logro de los mismos.

Otro estudio de la dinámica de grupo es el de Pichón Riviere (1963), quien refiere que las finalidades y los propósitos de los grupos operativos están centrados en la movilización de las estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva por abandono del vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes y, si son intensas, pueden lograr el cierre del sistema (circulo vicioso).

Los roles tienden a ser fijos en el comienzo, hasta que se configura la situación de liderazgos funcionales, es decir, liderazgos operativos que se hacen más eficaces en cada “aquí y ahora” de la tarea.

El grupo operativo propone supuestos teóricos:

- Como instrumento primordial de trabajo y de tarea e indagación, la técnica operativa del grupo es una estructura básica de interacción, lo que la convierte de hecho en unidad básica de trabajo e investigación.
- La técnica operativa se caracteriza por estar centrada en la tarea: es decir que privilegia la tarea grupal y la marcha hacia el logro de sus objetivos. Un paso importante en este proceso de esclarecimiento, de aprender a pensar, es un trabajo orientado hacia la reducción del índice de ambigüedad grupal por la resolución dialéctica de las contradicciones internas del grupo, que toman la forma de dilema.

En relación con el proyecto que el grupo va elaborando en el transcurso del proceso, se observa que el contexto ejerce una acción sobre el grupo, lo que en cierto modo determina el sentido de la tarea. Al tiempo de elaborarla el grupo manifiesta conductas que expresan su manera peculiar de “vivir”, de experimentar el abordaje de la tarea, su ajuste al proceso y a los objetivos del mismo, y, a la vez, ejerce una acción hacia fuera, de acuerdo con el sentido propio de la finalidad de su tarea o proyecto.

La diferencia entre grupos no radica en que exista uno para cada situación. Lo que varía es el objetivo y la tarea que se propone, ya que dentro del mismo existen trabajo, aprendizaje y efectos terapéuticos. Cada autor que ha trabajado con grupos de los mencionados anteriormente, resalta la importancia de su meta o propósito de acuerdo a su momento, filosofía y personalidad.

Cada grupo es diferente, por lo que se distinguen entre sí grupos terapéuticos, de trabajo y de aprendizaje. Sin embargo es de gran importancia en la vida y acontecer del grupo su atmósfera es la disposición de ánimo, tono o sentimiento de sus miembros. Este temple o tonalidad emocional del conjunto hace que la atmósfera sea contagiosa u hostil, fría o cálida, rígida o cordial.

En los grupos con una atmósfera cálida, permisiva, amistosa, democrática, parece haber mayor motivación y creatividad para trabajar y mayor satisfacción al ser más productivos. Además hay menos descontento, frustración y agresión, más compañerismo, cordialidad, cooperación y “sentimiento de nosotros” y respeto al pensamiento del otro.

Para que las técnicas grupales se conviertan en un instrumento de ayuda al grupo y hagan posible que éste explote al máximo sus potencialidades, es necesario que exista una actitud de cooperación y de conciencia grupal. Esto es obvio: si no hay un mínimo de conciencia del “nosotros”, del objetivo común compartido por el que se

trabaja y tampoco existe espíritu de cooperación y de trabajo conjunto, difícilmente las técnicas grupales pueden servir de algo. (Aguilar 1991).

Un principio básico, señala Aguilar (1991), es el sentimiento de igualdad y reducción de intimidación. Esto, y en general todo lo que ayude a sentirse en un plano de igualdad, contribuye a aumentar la efectividad del grupo. Por lo contrario, todo lo que intimide y tienda a crear sentimientos de desigualdad entre los miembros del grupo, reducirá la productividad, la participación, las relaciones interpersonales y el deseo de estar dentro del mismo.

Existen muchas maneras de contribuir a una situación de igualdad: desde la disposición de sillas, hasta el uso del nombre de pila en lugar de apellidos o títulos o jerarquías. Así, por ejemplo, el clima permisivo y la informalidad favorecen que la gente se sienta cómoda, y obtenga una resolución satisfactoria de problemas o al menos un trabajo productivo.

González, Castillo y Lara en las Memorias CINVESTAV (1998) menciona que el encuadre es importante al inicio de un grupo. Este juega un papel fundamental en el proceso de integración y de su formación, es decir, la explicación de las reglas del juego que habrán de guiar el desarrollo del trabajo, la aclaración de lo que se quiere de cada uno de los participantes, el compromiso al que se sujetan, no como una imposición, sino como producto de un convencimiento propio, la aceptación voluntaria de un compromiso que ayudará al grupo y a sí mismo, en el proceso de la construcción de los conocimientos y que lógicamente origina una negociación previa.

El proceso anterior tiene relación directa con dos cuestiones del grupo: la pertinencia y la pertenencia. Ambas tienen que ver con aspectos tan fundamentales como:

- a) Los contenidos
- b) El tiempo utilizado
- c) Los mecanismos de comunicación y,
- d) Las normas de relación entre los participantes.

El compromiso de un grupo es vital respecto a la asistencia y puntualidad, ya que tiene significado en cuanto a que una persona que no asiste o llega tarde, se vuelve un simple observador y ya no es participante, convirtiéndose en ocasiones en disruptor del proceso de conocimiento del resto del grupo.

El resultado del trabajo depende en mucho de la forma en que cada participante asuma su compromiso individual.

Bauleo (1983, refiere que la investigación realizada en “Western Electric” en la década de los 20’s, descubrió fenómenos que no estaban a la vista. Evidenciaron características de la organización de los grupos primarios:

- 1) Las personas que se hallan en contacto continuo tienden a desarrollar una organización social informal, que implica la existencia de pautas de conducta

- “fuera” o “más allá” de las determinadas por la movilidad y la comunicación necesarias, para evitar interferencias y cumplir con la tarea. Esta conducta constituye una sutil combinación de actividad manifiesta, el lenguaje, gestos, sentimientos e ideas que sirven para identificar a los miembros frente a los “extraños”.
- 2) Un código de grupo es una característica importante de esta organización informal. Éste, o por lo menos sus partes fundamentales, no se halla escrito y los miembros del grupo pueden no tener conciencia de la forma en que incide en la estructuración de su comportamiento.
 - 3) No todos se comportan de la misma manera dentro del grupo. Por varias razones se traza una diferenciación de roles: uno de los miembros se transforma en el payaso, otro en el trabajador ejemplar, algunos en líderes y otros simplemente en adeptos. Algunos gozan de gran prestigio, otros no poseen ninguno. (“El grupo pequeño”; Olmsted (1963

2.1.7 Cohesión

González (1992) menciona con respecto a la cohesión del grupo, que puede definirse como la cantidad de presión ejercida sobre los miembros del mismo, y para que permanezcan en él.

Cuanto mayor es la cohesión, mayor es la necesidad que sientan los miembros del grupo de permanecer en el mismo. Los resultados obtenidos por permanecer en el grupo son satisfactorios y entonces el individuo se siente más atraído al mismo. Si todos los miembros están en esta situación, la cohesión es muy elevada.

Esta se manifiesta en la atmósfera, en la cooperatividad y, en general, en las relaciones y forma de interactuar de los miembros.

2.1.8 Roles

De acuerdo a la importancia que tienen los roles para la teoría de los grupos, a continuación se dan algunas definiciones de “ROL”, referidos por diferentes autores: González (1992), en su libro de interacción grupal:

- Litton (1959) dice de los roles: *la posición que ocupa determinado individuo en un sistema social definido. De modo que es el conjunto de conductas consideradas normales para el poseedor de status.*
- Rochenblave-Speine (1962) menciona que un rol *“es un modelo organizado de conductas relativo a una determinada posición del individuo en un conjunto.*

- Raven y Rublin (1981) *“un rol es el patrón de conducta que caracteriza y se espera de una persona que ocupa cierta posición en un grupo u organización social”*.

Los roles para la tarea del grupo tienen como propósito facilitar y coordinar sus esfuerzos, relacionados con la selección y definición de un problema común y con la solución de éste.

Los roles se identifican en relación a las funciones de facilitación y coordinación de las actividades para la solución de problemas del grupo.

Cada miembro puede desempeñar más de un rol en cualquier intervención.

Algunos de estos roles pueden ser desempeñados tanto por el líder del grupo como por sus diferentes miembros.

Dentro del grupo pequeño primario, en 1927, Frederick Thrasher, referido por Olmsted (1963) en su libro *el grupo pequeño*, realiza en Chicago una investigación sobre los pandilleros juveniles y las relaciones que entre sí se daban y describe lo siguiente: *“...cada miembro de la pandilla tiende a tener un status definido dentro del grupo. Las tareas comunes requieren una división del trabajo. Para alcanzar éxito en los conflictos (con otras pandillas, con la policía o con la comunidad en general), es necesario que exista cierto liderazgo, la subordinación y la disciplina consecuentes, de parte de los miembros. A medida que la pandilla desarrolla actividades complejas, la posición de cada individuo dentro del grupo se define y los roles sociales aparecen más nítidamente diferenciados”*.

2.2 Tamaño y función del grupo

Respecto a la función del grupo y su tamaño, se encuentran estrechamente relacionadas, ya que al aumentar o disminuir el número de participantes se ven afectados los patrones de participación y la interacción, así como las otras propiedades del grupo. Es evidente que si el tamaño del grupo no es el apropiado, de acuerdo a las funciones que se han de realizar para alcanzar las metas, la eficiencia del trabajo disminuye de una forma notable, imposibilitándose el llegar a los objetivos para los que se formó el grupo. González (1992).

El grupo no se deshace con la salida de uno de los miembros; en algunos casos éstos son sustituidos por el ingreso de nuevos elementos o puede no ocupar nadie ese lugar y el grupo seguir funcionando y alcanzar las metas para las que fue creado.

Los grupos mayores de 8 miembros y hasta los 30, son propicios para fines educativos. Por sus dimensiones es indispensable la presencia de un líder que puede ser el maestro o el director. La presencia de un líder con quien identificarse; es importante, igual que la existencia de reglas fijas y una meta común clara para todos.

Proceso grupal

Pichón Riviere (1963) elaboró una concepción del proceso grupal desde tres perspectivas: una ideológica, en la que el grupo se encuentra inmerso en la estructura de clases; una sociológica, desde la cual se ubica el grupo en la estructuración institucional y una psicológica, en la que el grupo tiene su base en la estructuración de la personalidad del sujeto.

La forma en que un grupo trabaja, las actitudes y reacciones de sus miembros, el tipo de comunicación, los roles, la participación y clase de interacción que se dan, los fenómenos y situaciones que se producen en su seno entre los factores, constituyen el proceso grupal.

Para que el grupo sea productivo, no basta con que el objetivo este claramente definido, es necesario, además, que exista un programa de acción o agenda, o un proyecto que permita acceder a los fines propuestos. Este programa deberá cumplirse hasta que logren los objetivos o se formulen otros sobre la base de nuevas necesidades o problemas. (Aguilar 1991)

Werther y Davis (1988) refieren que como parte del proceso se da también el aprendizaje, ya que los participantes pueden discutir y analizar su propia experiencia inmediata y aprender de ella. Este enfoque tiende a producir cambios conductuales más notables que las técnicas tradicionales y los métodos de discusión, en los cuales la conversación suele girar en torno a planteamientos abstractos, donde los participantes aportan soluciones a dificultades que verdaderamente afectan a la organización y sus aportaciones ayudan a que se consolide su nuevo aprendizaje.

¿Qué sucede en un grupo de salón de clase?

González Castillo y Lara (1988) mencionan que en el ámbito educativo, uno de los resultados del estudio, consiste en que el maestro no cree en su práctica docente digna. Tiene una desvinculación entre su teoría y la práctica y al presentarse la oportunidad de reflexionar en grupo, no hay posibilidad de discusión, debido, por una parte a la falta de tradición para hacerlo y, por otra, no se discuten las diferencias y coincidencias, lo que no permite que haya un proceso de construcción colectiva de los conocimientos, aunque éstos tienen un carácter social y son elaborados en forma colectiva. Por ello, a partir de la lectura, análisis y discusión en pequeños grupos se enriquecen los saberes de los participantes, que se reconstruyen en la apropiación individual y se regresan más elaborados o con una visión amplia y diferente que recupera e incorpora sus experiencias.

Dentro del proceso de los grupos se da la vida afectiva en un clima psicológico. Existen tensiones individuales y colectivas, propiciadas por no tener una meta clara; por la interacción de los sujetos y por las diferencias de opinión y desacuerdos. Aquí el líder juega un papel importante en la estabilidad del grupo, facilitando la comunicación y manteniendo la armonía del mismo hacia la concreción de la tarea.

Se mencionan algunas cualidades del líder que propician un clima afectivo positivo para el cumplimiento de la tarea:

- Felicita sin miedo al subordinado por la calidad de su trabajo.
- Da las razones de todas las decisiones importantes a sus subordinados.
- Estimula la crítica de sus decisiones por sus subordinados.
- Habla siempre con los subordinados de las decisiones que conciernen a su trabajo.
- No tiene favoritos.
- No riñe jamás a un subordinado delante de los otros.
- Con frecuencia contacta con sus subordinados para todas las cuestiones que se relacionan directamente con el trabajo
- Señala y aclara los errores, sin evidenciar al otro.

Pichón Rivière (1965) menciona que dentro del proceso grupal, el grupo debe configurar un esquema conceptual, referencial y operativo de carácter dialéctico, donde las contradicciones principales referidas al campo de trabajo, deben ser resueltas durante la tarea del grupo. Todo acto de conocimiento enriquece el esquema conceptual referencial y operativo que se mantiene flexible. El grupo operativo, como instrumento primordial de trabajo y tarea e indagación, parte de la hipótesis de que es una estructura básica de interacción, lo que le convierte, de hecho, en unidad básica de trabajo e investigación.

2.3 La comunicación en el grupo

El proceso de comunicación es algo que vivimos cotidianamente. Se ha estimado que más de un 70% de nuestras actividades diarias involucran alguna forma de comunicación, ya sea verbal o no verbal: hablar, escuchar, leer, escribir.

Como miembros de diferentes grupos, (familia, iglesia, deporte, amigos) participamos en ellos en procesos de comunicación también diferentes. A mejor comunicación, mayores garantías tenemos de un buen funcionamiento grupal. La comunicación dentro de este contexto, hace referencia a la capacidad que posee un individuo o un grupo, tanto para transmitir o percibir las ideas y sentimientos a otros individuos o grupos, como para hacer común lo que saben o viven las personas, para escuchar y transmitir ideas.

La vida de un grupo es imposible sin la comunicación. Se puede comparar con las funciones del sistema nervioso del organismo que ejerce su función de manera similar a la unión y coordinación de los miembros (Aguilar 1991).

Werther y Keith (1988) definen a la comunicación como una actividad esencial de los grupos humanos, que alienta la comprensión entre el personal de una empresa y es importante en los cambios que propone la misma.

La escucha en los equipos de trabajo modifica la calidad con la que cada uno de sus miembros se relaciona con los otros. Sea cual sea el rol del animador o participante, debe dar pruebas de escucha activa, a la inversa de un espectador, que puede conectarse con una escucha pasiva, ya que ésta escucha permite el respeto, eleva la autoestima y el conocimiento del otro.

La escucha del equipo pasa por tres estadios:

1. La empatía hacia los otros
2. La autoempatía que, según Lewin, designa la capacidad de llegar a ser y permanecer lúcido sobre las representaciones que los otros se hacen de sí.
3. La alo-empatía que permite objetivarse por relación a las imágenes del grupo; la alo-empatía sensibiliza al que escucha respecto a las interacciones entre los miembros del equipo.

En el ámbito laboral se dan dentro del equipo las situaciones de comunicación que alientan la comprensión y constituyen una actividad esencial del departamento

de personal. En general, nadie se encuentra dispuesto a apoyar un cambio que no comprende. El departamento de personal debe contar entre sus funciones con la obligación de cerciorarse de que los directivos de todos los niveles comuniquen y expliquen con claridad y profundidad todos los cambios que se propongan llevar a cabo en la empresa. (Werther y Davis 1988)

La comunicación no progresará si cada uno de los protagonistas no entiende lo que el otro está diciendo. Aún cuando la persona que envía un mensaje se esfuerce por manifestar al otro con franqueza sus intenciones, opiniones, sentimientos y reacciones, varios factores pueden limitar la fidelidad con que éstos sean descifrados por el receptor del mensaje.

Una persona responde sólo a una parte de la información que se le envía. Las personas utilizan e interpretan la información disponible de un modo que tiende a confirmar, en vez de refutar, las opiniones que ya se tienen.

Los principios básicos de toda comunicación

Aguilar (1991) menciona que para una buena comunicación interpersonal dentro de un grupo, lo más importante es tener una actitud de respeto, apertura, empatía, comprensión y comunicación. Plantea las siguientes características:

- Capacidad de escuchar al otro antes de responder; de analizar y discutir el problema o una realidad antes de juzgar o dar opinión.
- Capacidad de situarse en el problema y rectificar las propias posiciones o puntos de vista, cuando el otro o el grupo demuestren las insuficiencias del pensamiento propio.
- Capacidad de crear una atmósfera favorable a la comunicación: para ello hay que saber escuchar a los otros; respetarlos en sus opiniones diferentes; estar disponible a los otros; dar importancia al calor humano en el grupo, favorecer el diálogo en libertad; fomentar la sinceridad, etc.
- Capacidad de comprender cada problema: no hay un solo punto de vista, además del nuestro hay otros diferentes. Nadie posee toda la verdad. No solo hay que respetar los puntos de vista de los demás, también hay que enriquecerse con los aportes de los otros.
- Capacidad de no “encasillar” al otro en una forma de ser o hacer; hay que creer en sus posibilidades y potencialidades: estar dispuesto a recibir algo nuevo, distinto y, en algunos casos, hasta sorprenderse agradablemente de las iniciativas del otro.
- Capacidad de encontrar algo nuevo y positivo en la persona; tener expectativas positivas de los otros.
- Capacidad de pasar de lo particular a lo colectivo, es decir, de hacer abstracción de todo lo que no es directamente útil al grupo en un momento, pero que puede retomar en otra situación.

Considero que la escucha activa es necesaria en el grupo. Es conveniente que ésta sea permanente y en la medida que vaya avanzando a los objetivos propuestos, evaluar si éstos responden a las necesidades de sus miembros y si existe un buen nivel de gratificación y crecimiento personal en el mismo.

Sin embargo no es posible concebir un grupo sin que en él se vivan dificultades o conflictos, por lo que es conveniente analizar tal situación, las relaciones y las experiencias posibles que desencadenan el conflicto. En el próximo apartado, el conflicto se analiza desde una perspectiva productiva inherente y benéfica para el grupo.

2.4 Conflicto

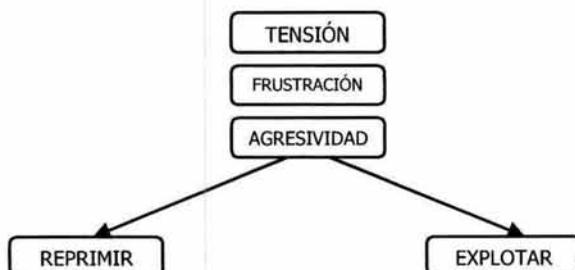
Los conflictos en las escuelas, al igual que prácticamente todas las organizaciones, están divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros. “El conflicto entre grupos en las organizaciones no sólo es un hecho inevitable de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo” Boyd-Bared, (1977), cit. por Fierro (1996). No obstante, allí donde se encuentran las bases del conflicto, también pueden determinarse las condiciones para la ausencia del mismo.

Sin embargo Fierro (1996) afirma que mucho de lo que ocurre en la vida diaria escolar no se caracteriza por la disputa o disensiones entre sus miembros. La vida escolar está dominada por lo que es más importante e inmediato. Las prioridades se establecen sobre la base de las necesidades prácticas de la supervivencia. Woods, (1979) citado por Fierro (1996) menciona que los conflictos afloran preferentemente en momentos de cambio, de reflexión o cuando se proponen innovaciones en la escuela.

Nosotros estamos convencidos de que la profundización en el manejo de los conflictos en las organizaciones educativas, puede aportar vías de optimización en las mismas. Estas están formadas por las personas que actúan en el ámbito individual o por medio de grupos. Sus actuaciones provocan reacciones que en determinados momentos pueden desembocar en conflictos. Solo se podrá hablar de conflicto cuando las partes así lo perciban. La existencia o inexistencia de conflicto depende de sí este es percibido o no. MEC, (1995)

El conflicto es la tensión, el inicio de un proceso al que le sigue la frustración, que desemboca en agresividad. Rodríguez (1989)

Diagrama de Rodríguez, 1989



El mismo autor menciona también que los conflictos son de orden:

- | | |
|-------------------------|---|
| • Físico | Se presenta con los objetos y utensilios como herramientas |
| • Biológico | Enfermedad o cansancio |
| • Psicológico | Se refiere a conflictos internos de la persona |
| • Interpersonal | Diferencias en gustos, necesidades y opiniones |
| • Social-Organizacional | Familiar, laboral, legal, ideológico, religioso y científico. |

Categorías interpersonales del conflicto:

- entre persona y grupo
- entre grupo y grupo
- entre persona y organización
- entre grupo y organización
- entre organización y organización.

2.4.1 Naturaleza del conflicto

- Sustantivo. Que afecta la tarea respecto a objetivos, contenidos, y recursos
- Afectivo Se refiere a la cohesión y clima institucional. Es emocional, de relaciones interpersonales, de valores y de roles (MEC 1995)

En relación a los conflictos, Ball, (1989) precisa el concepto de poder, el cual no se refiere “a una posición o capacidad como tal, sino al desempeño, a la realización y a la lucha. Se considera el poder como resultado”.

El poder indica que las relaciones de intercambio entre los actores institucionales son inherentes a éstas. No existe por sí mismo sino en el marco de estas relaciones. Un actor o actores poseen poder cuando tienen la capacidad de hacer valer su posición o enfoque en la vida institucional; obtener reconocimiento, espacios, recursos, etc.

Por otra parte, “cuando se acuerdan políticas y se toman decisiones, estarán en juego recursos (materiales y sociales), carreras y reputaciones.

La toma de decisiones no es pues un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto en un gráfico organizativo: es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica”.

Hoyle (1982), citado por Fierro (1996) menciona que la micropolítica se conforma de estrategias con las cuales los individuos y los grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar recursos de poder e influencia, a fin de promover sus intereses.

Para Furlán (1993) la conformación de poder en la escuela es el resultado de la constitución inestable de las diversas relaciones de fuerza que operan entre los actores del sistema. El poder es un componente de las relaciones entre los sujetos que actúan en una estructura organizativa, por lo tanto, no es el resultado de las decisiones del sujeto.

2.4.2 Diversidad de metas

La estructura de la escuela permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas; las escuelas se caracterizan por la ausencia del consenso, quizás ésto se fundamente en la diversidad de intereses. Desde el punto de vista heurístico, los intereses de los profesores, individuales y colectivos, pueden ser identificados como pertenecientes a tres tipos básicos:

1. Intereses creados. Conciernen a las preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo: remuneración, carrera y promoción.
2. Intereses ideológicos. Se refieren a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas en debates o discusiones.
3. Intereses personales. Dan sentido del yo o identidad declarada a la que aspira el profesor o la persona que cree o quiere ser.

Los intereses están en juego de manera crucial en la toma de decisiones organizativas.

Otro punto interesante de análisis es el control en la escuela; al respecto Ball (1989) plantea que éstas ocupan un lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros y por lo tanto entre los sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos.

El análisis de las escuelas parte de la interpretación de los intereses y experiencias de los actores individuales que conforman la organización. Se asume que las escuelas como instituciones están en un dinamismo continuo y que cada una construye permanentemente su realidad (Furlán (1993).

En España el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (1995) reconoce tres tipos de problemática que se viven cotidianamente en los centros escolares:

1. Conflictos. Hay que mirarlos como situaciones que se presentan a diario en la escuela y que el director puede vivir con “ansiedad directiva”. El conflicto no es una situación negativa, es una vía para optimizar el trabajo. Entonces hay que reconocer el conflicto en las relaciones humanas y proponer cómo solucionarlo.

2. Toma de decisiones. En ella el equipo directivo no siempre es el responsable de la toma de decisiones, es pertinente delimitar quién decide, cómo se decide, cuándo se tiene que decidir, qué personas son afectadas por la decisión y cuáles son sus consecuencias o repercusiones.
3. Reuniones. En ellas se realizará el análisis de la necesidad, nivel y momento adecuado para llevarlas a cabo y se contemplará la problemática a tratar; la forma de coordinarla y la estructura del orden del día.

Desde el punto de vista social puede considerarse al conflicto como una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas; afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.

Problema y conflicto se presentan unidos. La existencia de problemas favorece la aparición de conflictos, pero no todo problema ocasiona conflictos, sólo se da el conflicto si las personas o grupos que intervienen en la solución mantienen posturas irracionales.

2.4.3. El punto de vista interaccionista

Mientras el punto de vista de las relaciones humanas acepta el conflicto, el interaccionista lo estimula sobre la base de que un grupo armonioso, apacible, tranquilo y cooperador está propenso a volverse estático, apático y sin capacidad de respuesta a las necesidades de cambio y de innovación. Por lo tanto, la contribución principal del punto de vista interaccionista consiste en alentar a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo y continuo de conflicto, suficiente para mantener al grupo viable, con autocritica y creador.

Evidentemente es inapropiado e ingenuo considerar que el conflicto es completamente bueno o completamente malo. El que un conflicto sea bueno o malo depende de su naturaleza.

2.4.4. El punto de vista de las relaciones humanas

La posición de las relaciones humanas daba por establecido que el conflicto era un hecho natural e inevitable en todos los grupos y organizaciones. La escuela de relaciones humanas abogaba por su aceptación, racionalizaba su existencia: argumentando que no se podía eliminar e incluso había ocasiones en que podía ser benéfico para el desempeño de un grupo. Este punto de vista dominó la teoría del conflicto desde fines de los años 40's hasta mediados de los 70's. En la actualidad de acuerdo a los estudios que se han realizado se pueden prever conflictos o crisis y no necesariamente puede ser benéfico, pues depende la solución que se le de.

2.4.5 Situaciones que propician el conflicto

Condición	Significado
En la comunicación	<i>Uso de mensajes ambiguos o amenazadores para incrementar los niveles de conflicto.</i>
En la incorporación de personas externas	<i>Incorporar empleados a un grupo cuyos antecedentes, valores, actitudes o estilos administrativos son diferentes a los de los miembros actuales.</i>
En la restauración de la organización	<i>Reacomodo de los grupos de trabajo, modificación de las reglas y reglamentos, aumento de la interdependencia y promoción de cambios estructurales similares para destruir el status quo.</i>
Nombramiento del abogado del diablo	<i>Nombra a un crítico para que argumente en forma deliberada contra las disposiciones mayoritarias del grupo.</i>

S.P. Robbins 1974 traducido del libro *Managing Organizational Conflict. A Nontraditional Approach*, citado por MEC (1995)

2.5 Técnicas para la resolución del conflicto

Técnicas para la administración del conflicto

Solución del problema	<i>Reunión cara a cara de las partes en conflicto, con el propósito de identificar el problema y resolverlo por medio de una discusión franca.</i>
Metas superordinarias	<i>Creación de una meta compartida que no se puede lograr sin la cooperación de cada una de las partes en conflicto</i>
Ampliación de recursos	<i>Cuando la escasez de un recurso ocasiona un conflicto, digamos dinero, oportunidades, ascenso, espacio de oficina, la ampliación del recurso puede crear una solución ganar-ganar</i>
Evasión	<i>Retiro o supresión del conflicto</i>
Allanamiento	<i>Minimiza las diferencias mientras se enfatizan los intereses comunes entre las partes en conflicto</i>
Arreglo con sesiones	<i>Cada parte en el conflicto cede alguna cosa de valor.</i>
Mando autoritario	<i>La administración utiliza su autoridad formal para resolver el conflicto y luego comunica sus deseos a las partes involucradas</i>
Modificación de la variable humana	<i>Uso de las técnicas de cambios de comportamiento como capacitación en las relaciones humanas para modificar las actitudes y comportamientos que ocasionan el conflicto</i>
Modificación de las variables estructurales	<i>Cambio de la estructura formal de la organización y los patrones de interacción de las partes en conflicto, por medio del rediseño y creación de puestos, transferencias, y otras medidas similares.</i>

El modelo de gestión en la cultura escolar es tecnocrática, ya que prioriza su predominio a través de estructuras y reuniones formales, desconociendo a su vez las relaciones informales que se tejen entre los sujetos. Con sus procedimientos neutraliza toda posibilidad de conflicto. Se trata de una alternativa de gestión conservadora y disciplinaria. Las prácticas se hacen rutina a fuerza de repetirse año tras año, lo que lleva a una paulatina pérdida de la actividad pedagógica.

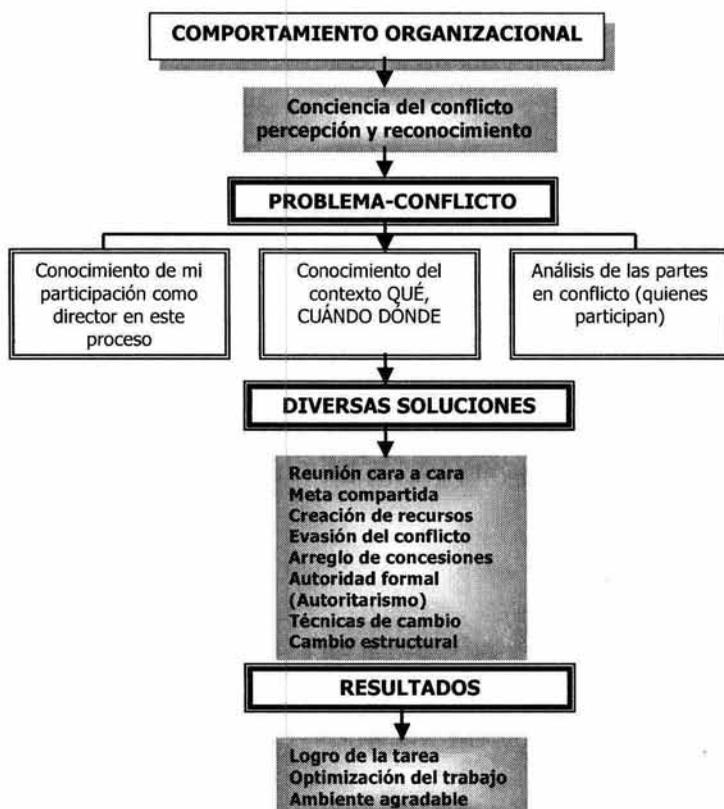
El modelo de gestión propio de esta cultura escolar es profesional, pues admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes e incluso que muchas veces se dan posiciones incompatibles u opuestas. En consecuencia, aquellos

que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución.

El conductor es un mediador en la negociación y establece los contenidos y márgenes de la misma, en función de un proyecto o plan institucional. La negociación se entiende como la actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte debe encontrar un beneficio. Uno de los sistemas de poder que se da es el contractual, esto es, la adjudicación de poder durante un tiempo preciso a quienes están en condiciones de resolver ciertos problemas.

A continuación se presenta un cuadro del análisis del conflicto, donde se observa el proceso del problema desde que es reconocido o se tiene la conciencia del mismo y las diversas soluciones y los resultados que se pueden obtener. Este cuadro es producto del taller, la Dirección Escolar, impartido por la Dirección de Educación Especial en el 2000.

Gráfica del comportamiento organizacional



El conflicto se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea está por encima de las relaciones interpersonales. Se conoce el pluralismo institucional y se desarrolla una gestión en la que se busca a través del manejo de conflictos, que éstos favorezcan a la institución. El riesgo principal de este modelo de gestión, el cual responde a una visión de la institución como sistema político en el que coexisten la colaboración, la competencia y la concertación —es el que deriva de instalar una permanente consulta y deliberación entre sus miembros. El asambleísmo puede llevar a que los equipos vean disminuidas sus tareas. (Fierro, 1996)

El siguiente capítulo profundiza sobre las bondades de los equipos de trabajo en la solución de problemas en la escuela.

Capítulo III

3.1 Equipos de trabajo

Una vez que se ha referido lo relativo a los grupos y los conflictos hay que adentrarse en uno más de sus contextos, el “Equipo de Trabajo”, dado que en un centro educativo constantemente se habla de él y es importante explicitar sobre su conceptualización, motivación, clima de trabajo y proceso. La vida y desarrollo de los equipos de trabajo son una opción para esta investigación por lo que abordaremos sus orígenes.

La formación de un equipo consiste en crear la oportunidad para que las personas de un grupo analicen aquellas áreas que como grupo consideren problemáticas, y compartiendo sus ideas y experiencias, inicien un trabajo en conjunto, sistemático y planificado, dirigido a resolver sus mutuos problemas, para lograr así, de mejor forma las metas comunes. (Antunez, 1994).

Para que una unidad de trabajo se transforme en equipo, es necesario que sus integrantes (desde el director hasta el último de sus miembros) participen y se comprometan en un proceso afectivo de solución de problemas, que si bien tome su tiempo, redunde en un mayor crecimiento y desarrollo personal y grupal.

La palabra “*Equipo*” tiene su origen en la antigua palabra francesa “*ESQUIF*”, que designa a una serie de chalanas unidas unas a otras y tiradas primero por hombres o caballos, luego por los remolcadores. Se entiende mejor el uso de expresiones como “equipo de maniobras o de deportistas para hacer algo juntos: ejecutar una tarea común, ganar una competición, etc.

De esta etimología se deriva la idea de vínculos entre los miembros del equipo y, sin duda de las motivaciones comunes a éstos. La definición de equipos de trabajo hasta ahora trataba de enumerar la configuración de roles dentro de una misma categoría socio-profesional (aunque muy diversificada): los enseñantes. En un centro educativo (escuela, instituto, universidad) los profesores no trabajan solos, hay otras categorías de personas que ejercen su tarea en el mismo centro y otras que actúan fuera de él, pero todos en su conjunto trabajan en función de los alumnos. Su fin es único, y sería interesante que formaran equipos para aumentar su eficacia en la complementariedad de sus roles y responsabilidades.

La noción de equipo con todo lo que implica: motivación hacia un objetivo común, actividad-caracterizada por la unidad de acción de lugar y de tiempo, encuentra su concreción en el seno del mundo enseñante y forma parte inseparable de un trabajo de grupo eficaz.

La creación de equipos nace de la conciencia de una necesidad; la cual impulsa al individuo a buscar otra forma de actuar, llevándolo a realizar un análisis de su trabajo, y a buscar estrategias que le motiven a salir adelante y a no fracasar en la realización de sus metas.

Uno de los estudios más importantes del trabajo en equipo y de círculos de calidad que realizó Elton Mayo en 1945, psicólogo industrial interesado en encontrar el camino para incrementar la productividad, llegó a la siguiente conclusión: el trabajo en equipo suplía la atención y reconocimiento de los jefes que no podían estar permanentemente a la vista de sus colaboradores, estimulándolos constantemente. El apoyo y reconocimiento de los niveles superiores es muy importante y básico, mas no puede tener la presencia diaria.

El estudio de "Hawthorne o Western Electric" se realizó en la industria con grupos de trabajo en la década de los 20's y principios de los 30's. El interés de dicho estudio se basa en el descubrimiento de las condiciones de trabajo más efectivas para el incremento de la productividad entre los obreros. Este estudio concluyó que el aumento en las actitudes favorables de los empleados influía en el aumento de la productividad más que cualquier aumento en la iluminación. El reconocimiento a su desempeño influía más en la producción que aumentarles el sueldo, y que la organización informal de los empleados influía más que la formal establecida por la gerencia.

Un equipo no se crea a priori, sino que reúne a hombres y mujeres que tienen en común una idea y afinidades y/o necesidades a quienes se les asigna, o ellos mismos realizan actividades en común. Las condiciones necesarias para que se dé el equipo son la colaboración, las afinidades y el objetivo en común.

El proceso para integrar un equipo conlleva un sistema planeado que involucra a todos en la misión; en la definición conjunta de los objetivos y estrategias y en la responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la unidad sobre la motivación, el compromiso y el desempeño, (SEP 1993, cuadernillo grupos).

Asimismo plantea Astudillo (1993) que el grupo debe comprometerse con las nuevas acciones y es necesario, además, que los integrantes acuerden reunirse después de algún tiempo para evaluar el avance y analizar las dificultades que se le han ido presentando en el camino hacia la construcción de un equipo de trabajo, a la luz de un proyecto.

La transformación de un grupo hacia lo que es un equipo efectivo se inicia cuando se adoptan compromisos realistas para llevar a la práctica las acciones acordadas. El grupo se compromete con las nuevas acciones y es necesario que los integrantes, desde el director hasta el último de sus miembros, se reúnan constantemente y evalúen el avance y las dificultades que se hayan presentado en el camino hacia la construcción de un equipo efectivo de trabajo. También es la oportunidad para que las personas de un grupo se reúnan para analizar problemáticas; a compartir sus ideas y experiencias; a iniciar un trabajo conjunto, sistemático, planificado y propositivo; a resolver mutuos problemas y a lograr metas comunes.

La acción del equipo debe transformar el trabajo cotidiano, ya que como Astudillo (op cit.) menciona, “el propósito de la reunión es precisamente cambiar la forma habitual en que el grupo ha trabajado y se busquen, encuentren y acuerden formas nuevas y más efectivas de trabajo en conjunto.

El propósito o meta de cualquier equipo se caracteriza por cuatro elementos.

- Estructura: Tiene que ver con los espacios propicios para el encuentro y la comunicación, que permitan aplicar estrategias que faciliten la organización del trabajo colegiado.
- Funcionamiento: Los vinculados con el establecimiento de metas comunes, que delimiten las funciones de cada miembro; que planeen reuniones de trabajo; que establezcan objetivos precisos y acuerdos consensuados
- Relaciones: Dan colaboración, unión y compañerismo.
- Aspecto emocional: El clima de equipo: afectivo, cálido, confianza y comunicación.

Un equipo crea la oportunidad para que las personas se reúnan a analizar aquellas áreas que como conjunto consideren problemáticas; para compartir sus ideas y experiencias; y para iniciar un trabajo conjunto, sistemático y planificado, dirigido a resolver sus problemas mutuos para lograr de mejor forma las metas comunes. (Cuadernillo de Integración No. 1 SEP, 1994).

Los equipos comienzan su trabajo con un diagnóstico de las dificultades del grupo, a través de un análisis que les permite diseñar formas efectivas para trabajar en conjunto. También puede colaborar un consultor externo facilitando el diagnóstico y la reunión del grupo, realizando seguimiento y evaluación de las acciones. A partir de este análisis los integrantes del grupo diseñan formas efectivas de resolución en conjunto.

Pichón Riviere (1997), menciona que el equipo de trabajo está constituido por personas deseosas de traer a la comunidad alguna modificación de actitudes, sobre la base de un estudio detallado de la situación y por medio de un programa de acción racionalmente concebido. El laboratorio social, no se limita a una sesión de trabajo, en él los participantes discuten en común los proyectos previstos en la organización del laboratorio, la acción y la investigación son inseparables.

3.1.1 Ventajas de los equipos de trabajo

- Aprender mejor de la experiencia personal y común
- Comprender mejor a partir de la experiencia personal y común
- Vivir mejor (ser más feliz)
- Aprender a ser colaborativo y participativo
- Facilitar el reconocimiento a uno mismo y de los demás y aprender el funcionamiento del grupo.

Dos condiciones necesarias para que se dé el equipo, son: la afinidad y la motivación.

- **Afinidad.** Implica una relación de coincidencia en el gusto y las opiniones, por lo que no deben descuidarse, porque pueden ser el cimiento en un proyecto y de utilidad para superar las fases más delicadas de su realización. Las afinidades demasiado cultivadas tienden a excluir al equipo de la comunidad educativa en general o a crear en su interior un núcleo que podría parecer que ejerce la función de líder, lo cual no es compatible. Además en la práctica nos podemos dar cuenta que un grupo voluntario se construye sólidamente si fija objetivos fuera del conjunto y armoniza las complementariedades.
- **Motivación.** Es necesario que en el equipo cada uno de los miembros esté motivado hacia la tarea que tiene que cumplir. La motivación reviste un carácter personal, puesto que cada persona trata de buscar satisfacción de orden físico y psicológico consciente e inconsciente.

Un equipo efectivo es aquel que obtiene simultáneamente altos niveles de productividad y satisfacción de sus integrantes, Douglas Mc. Gregor, s/a citado por SEP (1995) en la "Antología del Proyecto Escolar" lo caracteriza por:

- La atmósfera. Tiende a ser informal, cómoda y relajada. No hay grandes tensiones, hay un ambiente de trabajo en el cual las personas participan y muestran interés. No hay señales de aburrimiento.
- Todos participan en la discusión, pero siempre en forma pertinente con la tarea del grupo.
- La tarea u objeto del grupo, es bien comprendida y aceptada por los miembros. Se discute libremente el objeto hasta que se formule, de tal manera que los miembros puedan comprometerse con ese objetivo.
- Los miembros escuchan todas las ideas, las personas no temen verse censuradas por expresar sus puntos de vista, inclusive, si parecen bastante extremas.
- Hay desacuerdo, pero el grupo se siente cómodo con él y no trata de evitar el conflicto o de mantener las cosas en un plano de dulzura y suavidad.
- No se restringen los desacuerdos, se examinan las razones cuidadosamente y el grupo busca resolverlos más que dominar al disidente.
- La mayoría de las decisiones se toman por consenso donde en general todos están de acuerdo y dispuestos a avanzar. Hay poca tendencia a que los individuos que se oponen mantengan oculta su posición y que se enmascaren, con consensos aparentes, desacuerdos reales. El voto formal se usa muy poco, el grupo no utiliza el criterio de la mayoría como base apropiada para la acción.
- La crítica es frecuente, franca y relativamente cómoda. Existe poca tendencia a los ataques personales, ya sean abiertos o disimulados. La crítica tiene un sa-

bor constructivo, pues se orienta a remover obstáculos que el grupo enfrenta y que le impiden hacer su trabajo.

- Se sienten libres para expresar sus sentimientos e ideas, tanto acerca de los problemas, como de la operación del grupo.
- Cuando se toma una acción se dan y aceptan tareas claras.
- El jefe de grupo no lo domina, ni éste le demuestra su sumisión. El liderazgo es claro y se turna de tiempo en tiempo, dependiendo de las circunstancias.
- El grupo tiene autoconciencia de sus propias acciones. Frecuentemente se detiene a examinar cuán bien lo está haciendo o qué puede estar interfiriendo con su accionar. Sea cual sea el problema, se le dedica una discusión abierta, franca y sincera, hasta que se encuentre una solución.

Dentro de un proyecto los equipos de trabajo, donde el personal se elige, se integran con más facilidad y aceptan la idea de una formación para concretar su proyecto. Cuando los miembros del equipo son por designación, y así suele ocurrir en las estructuras oficiales, se pueden presentar actitudes individualistas, de prevención, escepticismo, ironía, mutismo y curiosidad, pero sin compromiso. Cabe señalar que esto forma parte del proceso en un primer momento, mientras que hacen suyo el proyecto.

Werthner y Davis (1998) señalan que en período de transición, cuando las personas se están ajustando a un cambio, puede aparecer el desaliento debido al surgimiento de problemas. En este punto, el cambio está especialmente sujeto a críticas, ataques, incluso al fracaso, porque pareciera que no hay resultados. Sólo al cabo de cierto período, cuando se restaura el trabajo en equipo y la eficiencia, es probable que aparezcan acciones y resultados favorables.

El **clima de trabajo** es el resultado del encuentro diario de un grupo de personas que comparten una pertenencia laboral. Espeleta (1992). El contexto interactivo de cada escuela, con su propio condicionamiento, plantea restricciones y márgenes de acción que se modifican, amplían o ajustan conforme a la dinámica de cada escuela. Las contribuciones de un buen clima de relaciones, centrado en el desempeño del docente, han sido confirmados en varios estudios sobre planteles de primaria Pastrana (1996). En el clima laboral también intervienen las formas de acordar, de manifestar inconformidades, de integrarse para llevar a cabo diversas actividades relacionadas con el manejo de los padres, los maestros y las autoridades.

La confianza recíproca entre los miembros del equipo se apoya prioritariamente sobre el conocimiento que cada uno de ellos tiene del otro. Esta confianza va unida a un deseo común de aportar más a los otros.

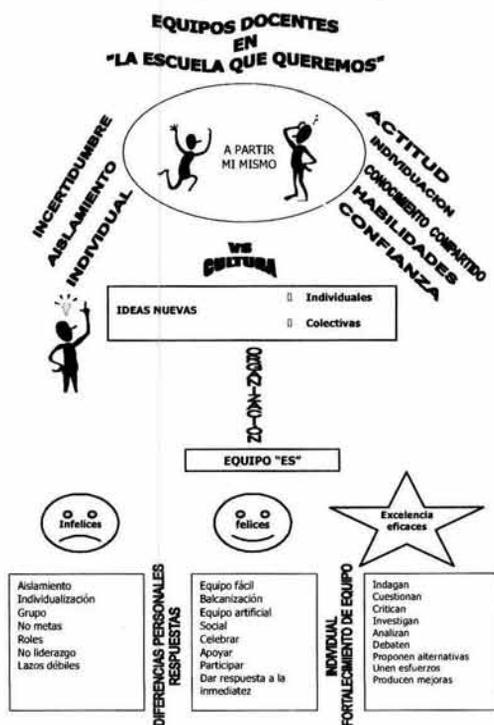
Una vez reunidos los conceptos anteriores, es pertinente adentrarse en el equipo de trabajo ubicado en el contexto escolar.

3.2 El equipo y la escuela

La enseñanza será una tarea agotadora si se vive de una forma solitaria, realizando esfuerzos que no permitan ver resultados y progresos. Otro cansancio acompaña al esfuerzo de quien se siente parte del equipo y de un proyecto que ve progresar sin resultados que conlleven a construir la “escuela que queremos”. Fullan y Hargreaves (1996).

Fullan (1996) en la “Escuela que queremos” menciona que en muchas ocasiones se forman equipos superficiales o fáciles donde persiste la balcanización y los objetivos no son claros. La imagen que proyecta el equipo es funcional, aunque nadie se cuestiona o critica su práctica cotidiana porque puede tomarse como agresión y se mantienen las relaciones cordiales, perdiendo así la eficacia y productividad de equipo.

A continuación se muestra un diagrama de los tipos de equipo:



Fullan (1996) en la “Escuela que queremos” menciona que en muchas ocasiones se forman equipos superficiales o fáciles, donde persiste la balcanización y los objetivos no son claros. La imagen que proyecta el equipo es funcional, aunque nadie se cuestiona o critica su práctica cotidiana porque puede tomarse como agresión y se mantienen las relaciones cordiales, perdiendo así la eficacia y productividad del equipo. A continuación se muestra un diagrama de los tipos de equipos, fue de producto de un curso sobre equipos de trabajo, basado en el libro “La Escuela que queremos”. Fullan y Hargreaves (1996).

Dewey y Freinet (1934) citado por Delaire y Ordroneau (1989) convencidos del fin social de la escuela, desarrollaron métodos de trabajo en equipo, cooperativas escolares, talleres abiertos, etc. Estas concepciones también las tomó otro pedagogo llamado Adolphe Ferriere fundador de la escuela activa, quien escribió en 1915: “La competición es reemplazada por la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad”.

Ball (1990) y Johnson y Johnson (1989) citados por Fierro (1996) mencionan que los salones como las comunidades de aprendizaje, compuestos por un equipo de maestros y estudiantes, sirven para crear poderosos discernimientos y conocimientos entre ellos por igual. Existe compromiso en la solución de problemas y se refleja un fuerte sentido comunitario y de colaboración.

El trabajo en equipo en un centro educativo propicia un cambio, puesto que responde a la necesidad de mejorar o modificar una situación. De ello sigue una reacción, casi intuitiva, de ansiedad, de miedo, es decir, de rechazo ante la idea de tener que cambiar todo o parte de nuestras formas de trabajo, en relación con los alumnos, colegas, autoridades y padres de familia.

El trabajo en equipo describe básicamente una propuesta de acción grupal, con responsabilidad individual y organización colectiva. Para la realización de este trabajo en grupo se resaltan los siguientes aspectos fundamentales:

1. La experiencia docente
2. La reflexión y el análisis
3. La construcción colectiva
4. Y la transformación de la práctica.

Todas estas ideas plantean que el maestro lleve a término reflexiones acerca de su desempeño y realice una propuesta concreta de organización docente González Castillo y Lara (1988).

Para Antúnez (1992), la reunión para formar equipos, no debe entenderse como un evento aislado, sino como el inicio de un proceso continuo y permanente. No se trata de que el grupo se aleje de su rutina diaria un par de días para volver a trabajar en la forma acostumbrada. El propósito de la reunión es, precisamente, cambiar la

forma habitual en que el grupo ha estado trabajando. La idea es crear condiciones para que los miembros busquen, encuentren y acuerden nuevas y más efectivas formas de trabajo conjunto.

Las habilidades de la enseñanza profesional agrupan a sus miembros para que promuevan relaciones de colaboración y aprendizaje positivo; creen salones sensibles; solucionen problemas y conflictos del personal; faciliten la interacción y, en general, establezcan y faciliten una comunidad de aprendizaje, lo que se piensa tiene un serio impacto en el éxito de los programas de la escuela inclusiva.

Para los miembros de un equipo de trabajo en el seno de un centro educativo, se plantea una interrogante: ¿Es preferible que cada uno de ellos siga una trayectoria formativa personal en el exterior donde construirán otros grupos, o es mejor ofrecerla en el mismo equipo y en el propio lugar de trabajo?. Pensamos que la segunda propuesta es la única que corresponde al espíritu de trabajo en equipo de las instituciones educativas.

Schmelkes (1995) menciona que en la escuela más que en ninguna otra organización, los resultados dependen de las personas y de sus interrelaciones. En un esfuerzo para una mejor calidad del proceso educativo, se requiere del involucramiento, activo de todos los agentes implicados (director, maestros, trabajadores administrativos, padres, alumnos). Todo proceso de mejoramiento en equipo, corresponde a otro aprendizaje que enriquece a sus miembros. Cuando las personas tienen la oportunidad de mejorar su trabajo, se liberan energías creativas, que transforman la organización; no basta con que todos participen, deben hacerlo en equipo. Este trabajo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra y colectivamente mejoran los procesos.

Rosenholts (1989) citado por Fullan (1997) menciona que en las escuelas eficaces, el trabajo en equipo se asocia a normas y oportunidades y a la mejora sostenida del aprendizaje permanente; se constituye una empresa más colectiva que individual y el análisis, experimentación y evaluación se realizan en compañía de colegas, reportando una mejora del docente.

Los equipos de trabajo en la escuela tienen determinadas características:

- Un fin colectivo propuesto, aceptado conscientemente (o inconscientemente) que se puede convertir en el Proyecto Escolar.
- Una relación interpersonal con el sentimiento de pertenecer a una misma escuela.
- Un líder que organiza, coordina, gobierna y controla las acciones del conjunto que generalmente se centra en el director

Estos son los principios motores que animan un equipo de trabajo. Ahora bien, éste se juzga por la actuación de sus miembros, por cuanto comunican, reparten las tareas y aprenden a escucharse.

La actitud de cooperación subyace en la actividad de comunicación y permite la creatividad y la productividad del equipo.

Para que la colaboración se desarrolle conviene dar relevancia a equipos de tamaño reducido, entre seis y doce miembros; ante un grupo más grande es conveniente dividirlo en subgrupos donde sus intereses sean comunes, para permitir a cada unidad:

- Conocerse entre sí
- Mostrar solidaridad en sus elecciones y actitudes
- Comunicarse fácilmente
- Poseer objetivos definidos en común
- Tener confianza en ellos y en los demás
- Elegir o aceptar un líder funcional
- Sentir responsabilidad de las decisiones
- Actuar de manera coherente a partir de la cohesión interna del equipo
- Y concretar el proyecto del centro

Gimeno Sacristán (1992) en su libro sobre la dirección de los centros, menciona que la formación de los miembros del equipo contribuirá a dar mayor agilidad a su gestión y a perfeccionar el conocimiento técnico en la resolución de algunos de los problemas más frecuentes de los mismos. Por otro lado les ayudará a comprender mejor el funcionamiento de las organizaciones escolares.

No obstante, la buena formación de los equipos directivos sólo contribuiría de modo parcial a la disminución de los problemas y conflictos que aparecen en la vida diaria de los centros, y ésto porque en la mayoría de los casos no son específicamente del centro, sino que se derivan de la estructura y del modelo de gestión del centro escolar, así como de su vinculación con el entorno. También aparecen como consecuencia los imprevistos que forman parte de la cultura organizativa de los centros.

El trabajo con el equipo permite que se genere un aprendizaje activo y compartido en todos sus miembros, con la finalidad de adquirir o reforzar un conocimiento específico. Además conlleva el análisis, la discusión, el intercambio y la recuperación de experiencias que enriquecen a los maestros. La participación activa hace que el docente asuma la tarea siendo responsable de su formación y de su aprendizaje, que vierte en su práctica a favor del mejoramiento de su desempeño profesional y laboral. Implica además que se dominen las técnicas de organización. Toda actividad individual o colectiva se descompone en cierto número de operaciones que van desde la definición del objetivo, al análisis de los medios con que se dispone y las estrategias que se instrumentan para alcanzar el objetivo.

La creación de equipos nace de la toma de conciencia de una necesidad de actuar de otra manera, afirmación que implica un análisis del propio trabajo, una constatación de fracaso parcial de muchos profesores, que precisan hablar de las propias di-

ficultades y así formar un equipo. A veces transcurre mucho tiempo antes de su formación

Se pasa por la fase de intercambio de recetas y progresivamente la célula que era al principio binaria, se amplía, hasta que un día toma cuerpo un proyecto entre colegas de un mismo curso o de una misma materia o de dos cursos o centros. Surge entonces la decisión de crear un equipo. Este proceso no se hace de un día para otro, si no se ha preparado. No sirve de nada forzar a los colegas recientes como si se les quisiera hacer entrar en una secta.

Para que un equipo funcione es necesario:

- Que cada uno de los miembros se adhiera a la idea de progreso o de mejoría (reunirse para actuar más y mejor).
- Que cada uno de sus miembros se involucre aportando ideas y poniendo sus competencias al servicio de los otros;
- Que cada uno escuche a los otros en una actitud de interés bien entendido por sí mismo y por el grupo;
- Que cada uno conserve sus convicciones, pero sepa hacer prevalecer el interés general
- Que el individuo tome conciencia de la importancia que tiene el respeto a la propia persona y a los demás, así como reconocer el derecho a la diferencia.
- Que se construya una excelente escuela de la tolerancia. (Delaire y Ordronneau, 1989).

3.2.1 Limitaciones del trabajo en equipo

El libro “Los Equipos Docentes”, de Delaire y Ordronneau (1989) establece algunas limitaciones del trabajo en equipo:

- Al asimilar el equipo a un ser plural, dejamos entrever también sus limitaciones: como individuo puede también caer el aislamiento. Un equipo no es un fin en sí mismo, sino que nace en función de unas tareas que, una vez constatada su realización, debería desaparecer, lo que supone la vinculación entre equipo y tarea.
- El espíritu de equipo se traduce en lealtad y solidaridad hacia todos y cada uno de sus miembros. Conviene añadir la aceptación de las diferencias que da a cada cual el derecho de ser tal como es y de aparecer como igual.
- Se puede valorar el trabajo que tiene el equipo ante un público como los padres de los alumnos de una clase, y hasta tomar como objetivo los elementos motivacionales comunes. Por el contrario si la tarea presentada suscita un sen-

timiento de miedo por el desconocimiento de la situación, dará lugar muy pronto a una motivación negativa que entraña el rechazo a participar y a la destrucción del naciente equipo.

- Cuando el equipo es puesto en marcha por una autoridad jerárquica, los miembros pueden estar implícitamente en desacuerdo desde el principio. El propio equipo puede deformar o desnaturalizar la comunicación por tensiones internas, por la relación con el medio ambiente o por la imposición de objetivos.
- Las dificultades entre los miembros del equipo, van de la timidez natural que impide tomar la palabra en público (aunque esta actitud parece paradójica para los profesores, que se sienten a gusto con los alumnos y pierden esa serenidad en un medio adulto), al rechazo a comprometerse y a la pertenencia al grupo, considerando un honor ejecutar la tarea en forma individual.
- En cambio, la identidad o gran semejanza de personalidades, así como la heterogeneidad de competencias, no constituyen automáticamente un factor de eficacia y pueden llegar a poner límites al enriquecimiento del equipo por la ausencia de aportaciones originales o complementarias ante un problema que se plantea. Hay que aceptar, sin embargo, que los distintos rasgos de personalidad que entrañan comportamientos específicos, engendran tensiones y hasta conflictos que conviene saber manejar, si se quiere mantener al equipo con un rendimiento óptimo.

Se puede concluir que la primera cualidad que se requiere en un equipo, sigue siendo sin duda la confianza entre todos y cada uno de sus integrantes. La confianza en los demás presupone una confianza en sí mismo. Esta nace y se desarrolla gracias a la frecuencia de los intercambios entre los miembros del equipo. No hay equipo sin reuniones periódicas con propuestas, dirigidos a encontrar una solución de conjunto para alcanzar un objetivo común. Cada miembro se siente beneficiario por una aportación complementaria que puede integrar en su reflexión o en su práctica. Esta actitud no debe excluir el espíritu de competición que permite buscar nuevas soluciones y que hay que distinguir de la actitud destructiva de un enfrentamiento de rivales. El espíritu de emulación permite a todo el mundo superarse a sí mismo en provecho común del grupo, aunque es importante señalar que la colaboración permite el crecimiento del equipo.

Los equipos de trabajo son necesarios en la organización escolar bajo el enfoque de la colaboración, colegiación y participación que permiten crear y formar centros de trabajo exitosos y de calidad. El siguiente apartado detalla con mas calidad estos componentes en centros e instituciones educativas.

3.3 Participación, colaboración, liderazgo y gestión en el centro escolar

La participación es la tribuna que nos permite desarrollarnos y proyectarnos dentro de la sociedad. Quien no participe no tiene derecho a criticar la obra de los demás. La participación enriquece, la abstención mutila. Quien participa se realiza, el que no lo hace se frustra.

La participación es en consecuencia la única forma en que el hombre puede ejercer su libertad, pero asimismo el ámbito del ejercicio de la libertad individual está demarcado por el respeto a la libertad de los demás.

Valero (1996) en su libro “La escuela que yo quiero” define la participación como “...asumir parte de un poder o ejercicio con responsabilidad, es tomar parte activa en el proceso educativo. Es un modo de integrarse en el centro educativo”.

También este autor menciona que cuando la dirección decide dar participación, que no es un regalo, sino un reconocimiento de un derecho, supone:

1. Respeto de la dignidad humana
2. Auto-afirmación de la persona
3. Cierta grado de autonomía
4. A los actores con responsabilidad de éxito o fracaso
5. Representatividad real en los Órganos de Participación Social
6. La crítica y análisis en común de las distintas situaciones y problemas que pueden surgir
7. Responsabilidad real de los grupos en su toma de decisiones
8. Compromisos con responsabilidad ante tareas comunes
9. Que debe constituir uno de los objetivos principales en la educación y educar para la colaboración como valor, no como un trabajo individualista.

La actitud de cooperación descansa sobre los aspectos fundamentales como son los socio-afectivos, tales como el sentimiento de pertenencia a un grupo, el deseo de participar en su vida, la voluntad de jugar el rol activo en él y la aceptación de responsabilidades compartidas en las decisiones finales.

El equipo nace y vive gracias a este comportamiento de cooperación y los progresos que refuerzan la conducta. Tanto las experiencias como las pruebas sociométricas

cas han puesto de manifiesto que el equipo propone soluciones, gracias a una sutil dosis de competición individual que satisface el amor propio personal, provocando una emulación interna que debe procurar y asegurar su éxito.

3.3.1 Participación y espíritu de grupo

Participar en un grupo, es mucho más que intervenir por medio de la palabra; es sentirlo como algo propio, es la inclusión personal y psicológica de cada uno de los individuos en los asuntos comunes. No es solo estar sino querer estar, sentirse dentro. El éxito del grupo, depende en gran parte del grado de participación en él. (Aguilar, 1991).

Con la participación como elemento importante de la colegiación, se consigue:

- Confianza y libertad de elección
- Sentido de responsabilidad
- Cauces de comunicación en ambas direcciones
- La toma de decisiones en común
- La participación de sus miembros en su respectivo nivel
- La evaluación como medio de reflexión
- La individualización e interacción
- La sociabilidad y libertad responsable

La participación es necesaria si se quiere educar en libertad. Pero no debemos interpretarla como ausencia de dirección. Esta reclama una dirección para no transformarse en anarquía. No es querer intervenir todos en todo, porque puede ser un síntoma de una patología de participación.

La autoridad necesita de la participación y ésta de la autoridad.

3.3.2 Ventajas de la participación

1. Enriquecimiento mutuo
2. Garantía de triunfo
3. La búsqueda de soluciones en común
4. Remedio a la pasividad
5. Responsabilidad, colaboración y estrechamiento de relaciones entre los miembros del grupo.

Características de la participación

• Información	Se da al comunicar una decisión ya tomada, pero no media ninguna consulta.
• Consulta	Se pide parecer, pero la determinación la toma siempre la dirección
• Elaboración	Se da la participación analizando juntos pros y contras, ofreciendo distintas opciones, pero sigue la dirección decidiendo, aprobando o modificando las proposiciones que se hayan ofrecido.
• Congestión	Seda un grado de participación notable. Es tomar una decisión en común.
• Poder delegado	Se da a un poder de decisión. Este poder puede referirse a un cambio limitado, pero en el que se posee o se puede ejercer una autonomía.
• Auto gestión	Implica que la persona determina y actúa según su propio criterio.

3.3.3 La participación en la escuela

La participación es un eco de lo que está sucediendo en la sociedad actual: hoy no se concibe un gobierno individual, ni en la industria, ni en la política. Toda empresa, por pequeña que sea, cuenta con un equipo de trabajo. La vida se ha vuelto tan compleja, que quien intenta trabajar individualmente está llamado al fracaso. Para triunfar se necesita trabajar en equipo. Por eso la escuela debe educar para la “colaboración”, dando margen razonable a los propios alumnos.

Schmelkes (1995), menciona en la conferencia sobre “Participación y organización en la escuela”, que en su estudio realizado en la Gran Bretaña, observó que es importante el liderazgo profesional en el director, justamente porque es la figura con carácter firme, claro y participativo con todos los involucrados.

Asimismo menciona que la verdadera participación se da cuando hay equipo. Este vela por el objetivo común, no por los individuales. Se complementa, se forma y se refuerza. Los resultados de una organización dependen de las personas que trabajan en ella. Si se requiere mejorar, todos tienen que participar en el diseño y ejecución de los procesos que logren la meta. Sin embargo aún se da el aislamiento de los profesores, se reservan sus opiniones y se viven solos sin buscar soluciones en común.

La participación no es el único factor que la determina: el docente ha demostrado gran temor a la pérdida de su imagen, demostrando que pesa mucho sobre él aquello de que el maestro todo lo sabe y prefiere guardar silencio antes de ponerse en evidencia. Es aquí donde se manifiestan los problemas de competencia, más que de colaboración. Gonzalez, Castillo y Lara (1988)

Valero (1996) menciona que los maestros y el personal de servicio y administrativo pueden participar eficazmente en la acción educativa desde sus respectivas res-

ponsabilidades. Los maestros de deportes, de actividades culturales, de laboratorios, de animación del tiempo libre, equipos de orientación, conserje, encargados de limpieza... todos deben sentir la educación y al centro educativo como una obra común. Todos, cada uno en su puesto, hacen posible la realidad educativa. Se necesita para que esta participación sea fecunda, una estima y comprensión de unos hacia los otros.

La participación de los empleados en la toma de decisiones puede también conducir a un nivel más alto del entorno laboral, así como a mayor productividad Werther y Davis (1988). La pregunta importante ¿Qué empleados deben participar en el proceso de toma de decisiones?. Básicamente todos los que se ven afectados por un cambio participarán en la formulación de la estrategia. Al afectar éste a poblaciones muy grandes, conviene seleccionar representantes, para mantener el número de miembros de un comité dentro de límites razonables.

Es deseable la participación de quienes se oponen a un cambio específico, porque la contribución tiende a disminuir la oposición; además contar con una o varias personas de opinión contraria, garantiza una saludable tendencia a verificar todos los casos de formación de comités oficiales.

Cuando los empleados consideran que existe libre flujo en la comunicación y que se toma en cuenta su opinión, el cambio puede llevarse a la práctica a través de canales informales. Werther y Davis (1988).

Cuando se participa, el empleado deja de ser un mero receptor pasivo de ciertas normas y políticas para convertirse en un elemento activo de la organización. En la medida en que el empleado se involucra en las actividades de la organización, se integra a ella. Una situación de escasa participación supone también resistencia al cambio y niveles bajos de motivación. Al participar activamente el ser humano compromete su orgullo, su honestidad, su empeño profesional y obtiene resultados mucho más notables Werther y Davis *idem*.

3.3.4 La participación del alumno

El mismo autor menciona que la participación del alumno debe alcanzar los siguientes objetivos:

- El alumno debe llegar a alcanzar un protagonismo que le haga ver el alcance real de sus actos, donde se haga responsable de su propio aprendizaje
- Ser autor de su propia educación significa potenciar sus cualidades, conseguir el mayor número posible de destrezas, intervenir activamente en la vida colegial, asumir responsabilidades, participar en grupo y superar individualismos.
- La responsabilidad de realizar algunas actividades escolares que pueden ser dirigidas por los propios alumnos.

Esta propuesta de participación del alumno deberá estar fuertemente promovida por el profesor de grupo, pero en realidad se sigue un esquema tradicional, donde la responsabilidad fundamental recae en el maestro.

3.3.5 La participación de los padres

El papel que desempeñan es importante en la educación de sus hijos. A veces los padres se desentienden de ellos y cuando se les convoca al colegio, no siempre acuden. Esta ausencia puede tener diversas causas: algunos creen que la educación corre por cuenta del colegio y de esta forma la escuela falla al no conseguir que los padres se consideren sus colaboradores. En los cambios que propone la escuela, el padre de familia es un gran apoyo a través de órganos de participación social y asociaciones teniendo una participación determinante.

Beneficios de la participación de los padres:

- Enriquecimiento mutuo
- Un modo de eliminar suspicacias
- Un medio para incrementar la confianza mutua
- Información más completa y adecuada.

La familia es insustituible en la educación. Los padres tienen el derecho inalienable de educar a sus hijos y por ello son sus primeros educadores. Su colaboración es valiosa mediante reuniones bien planificadas, mesas redondas, encuentros festivos, deportivos y culturales, entre otros.

3.3.6 La participación de la comunidad educativa

La comunidad educativa es relativamente nueva como expresión, pero ahora se le está revalorando y concediendo mayor importancia y se define como la confluencia y coordinación de todos los integrantes en el hecho educativo. Conscientes de la complejidad de la educación, unen sus esfuerzos, comparten responsabilidades, participa cada uno, según sus posibilidades, mediante una aportación coordinada.

Un modelo de comunidad educativa se propone participar constante y responsablemente en todos los esfuerzos que converjan en la meta prioritaria y en el objetivo común: la educación integral de los alumnos. Como garantía del buen funcionamiento, se requiere que priven los intereses comunes sobre los particulares; que tengan una idea común sobre la educación y que cada uno de los integrantes asuma sus

compromisos de corresponsabilidad, en la medida en que a cada uno le corresponda, respetando la competencia de los otros.

Para construir la comunidad como forma ideal de educación, se necesita cordialidad, apertura, respeto profundo, naturalidad en el trato, superación de las diferencias de carácter y de pensar.

En relación con la idea anterior, un elemento importante a considerar en una comunidad, es el consenso. Un grupo no solo debe tomar decisiones, también con-temporizar y procurar satisfacer los intereses y apreciaciones de los participantes. Con frecuencia, para trabajar en común hay que hacerlo sobre la base del consenso que es una forma de asumir democráticamente la realidad de una sociedad pluralista, en donde la unidad se da en la diversidad. El consenso hace posible la convivencia y el crecimiento del grupo, evitando conflictos posteriores a la toma de decisiones, precisamente como consecuencia de la forma en que éstas han sido tomadas.

Cuando se tomen decisiones hay que esforzarse porque se llegue a ellas por consenso antes que por votación. En el primer caso, el acuerdo es definitivo, mientras que en el segundo las minorías que no han evolucionado en su posición corren el riesgo de sentirse vencidas amargamente, es decir, deseosas de “revancha”, poniendo en peligro la cohesión del grupo, y dispersándose de la tarea que les fue encomendada.

Para llegar al consenso y el diálogo entre participantes, es necesario que sus miembros o el mediador faciliten una confrontación productiva, apreciando y manejando los siguientes componentes del ambiente de la interacción: motivación, poder situacional, sincronización, normas de grupo respeto y habilidades o técnicas para el proceso de una comunicación abierta a la franqueza

La cooperación y la colaboración son elementos que enriquecen la relación del grupo facilitando el consenso. Cooperar o colaborar es demostrar el espíritu de equipo del que ya hemos hablado y buscar juntos los factores para crear ambiente y motivaciones; es abordar las distintas dificultades para resolver las situaciones y finalmente es asumir responsabilidades para compartir decisiones, reforzar la motivación y re-valorar a la persona.

Cuando varios individuos actúan juntos con miras a una funcionalidad común dentro de un mismo proceso de producción, su trabajo adquiere una forma cooperativa, lo que potencia la productividad del grupo. En este caso en una escuela cuando los docentes unen sus esfuerzos para el cumplimiento de una tarea común los resultados son de calidad y benefician al alumno y al maestro al mismo tiempo.

Así como se ha expuesto la importancia de la colaboración y cooperación, ahora se abordará el tema del liderazgo, el cual permite al equipo darle direccionalidad al trabajo, para el cumplimiento de la tarea institucional.

3.4 Liderazgo

El liderazgo es muy importante en el trabajo de una escuela, o en el de cualquier empresa. Es relevante esta investigación porque el líder es el que facilita o frena el clima de participación del personal para lograr la cohesión y concreción del Proyecto del centro escolar.

Algunos autores, nos dice Shaw (1971) citado por Gónzales (1992) en su libro sobre la interacción Grupal, definen el rol del líder como “una persona que es el centro de las conductas grupales. Otros lo describen en el marco de las metas grupales, por constituirse en la persona capaz de guiar al grupo hacia sus metas.

Cattell (1951) referido por Gonzalez (1992) señala que el líder es quien tiene una influencia demostrable en la personalidad del grupo. Johannon (1964) idem, menciona que aquel tiene un don especial que le permite captar lo que sus camaradas piensan y desean y descubre la manera de satisfacer sus aspiraciones. Los líderes comprenden con mayor rapidez y perfección que otros lo que la situación dada exige del grupo al que pertenecen; comprenden mejor que otros la tarea y saben convencer a los demás para que se entreguen al realizar su parte.

De acuerdo con Freud (1921), un grupo se conforma como tal en el momento en que sus miembros logran identificarse con su líder a través de su superyo. Los grupos propician las identificaciones yoicas y superyoicas. Las superyoicas no incrementan la fuerza del Yo, pero son necesarias para algunos miembros. Cuando las identificaciones se hacen con el Ello, se forman grupos muy impulsivos y destructivos.

El responsable en cada equipo debe encargarse de llevar el trabajo, además de jugar los roles de catalizador y regulador de las dificultades que el equipo encuentra en su progresión a la coherencia y la eficacia. La opinión personal del jefe no es preponderante, lo que cuenta es la idea del equipo Delaire y Ordronneau, (1989).

El animador sigue siendo el guardián de los objetivos por alcanzar. Le corresponde recordar las metas a intervalos regulares, asegurar el dominio de las sucesivas síntesis que llevan al equipo hacia el objetivo fijado y organizar el tiempo de que dispone.

En este contexto aparece al contrario, la noción de no directividad. A nuestro modo de ver es indudable en los equipos no centrados en la tarea. Crea “un clima de inseguridad y desarrolla otras relaciones de dependencia que perjudican los progresos y la eficacia del equipo”. Casares,(1992)

El líder es un creador e innovador, alguien en la búsqueda constante de nuevas cosas, aún cuando para lograrlas tenga que transformar las ideas preconcebidas, apoyándose en el conocimiento que posee.

El líder tiene una visión clara de los objetivos y el plan de trabajo . Es capaz de verlos hacia delante para prever posibles vicisitudes, pero sin subestimar la importancia de cada pequeña etapa y su ubicación en el contexto general. De igual modo, sabe distinguir lo esencial de lo secundario, concede a cada hecho su valor y aprecia la urgencia y el orden de la prioridad; conserva el sentido de las proporciones y la exacta perspectiva, es decir, mantiene equilibrio intelectual y moral. (Núñez, 1992)

En resumen el líder animador debe:

- Conocerse a sí mismo y a los demás
- Situarse con relación al equipo
- Mantener el rumbo y direccionalidad a la meta
- Manejar las condiciones de desarrollo de la reunión del equipo, y
- Propiciar un clima de confianza, respeto y colaboración

Dar pruebas de competencia respecto a la tarea que le ha sido encomendada (o que él se asigna de acuerdo con el grupo); esta competencia suscita la estima de los miembros del equipo, y le permite adoptar actitudes en función de las circunstancias y de las tareas del equipo, por ejemplo; asumir el papel directivo cuando la situación lo exige, y no directivo cuando la situación impone una participación creativa de los miembros, o definida y elaborada en común. Se vuelven a encontrar aquí dos dimensiones del management: instrumental y relacional. Gonzalez (1992)

El poder y el liderazgo se comparten en todos los niveles, y la forma común de trabajar es en equipo, en constante diálogo, en una generación permanente de ideas de mejora, de nuevos proyectos y de una adaptación continua al medio competitivo a través de todas las células de la organización. Desde luego, este proceso es un camino largo que se va alcanzando sobre la base de la educación y de la capacitación permanente. Casares, (1992)

En el caso de los grupos donde existe un líder formal, éste es determinante para la cohesión, viéndose favorecida por la identificación de los miembros con el líder. Aunque son muchas las cualidades que le son necesarias, una de las primordiales es el deseo de progreso y crecimiento continuos, el plantearse siempre nuevas metas, sin que el cumplirlas se considere como la última.

El líder ayuda al grupo a marcar sus políticas y metas; a definir sus tareas, coordinando las actividades de acuerdo al plan total, del cual posee una mejor perspectiva y hace las veces de un experto que dirige al grupo a la consecución de objetivos. La falta de coordinación en la realización de una tarea, provoca fricciones y disgustos en los participantes. Pero su presencia conlleva un alto grado de satisfacción y bienestar

en ellos, y favorece el cumplimiento de metas del grupo. En sus intervenciones para estimular y mantener al grupo, el líder invita a los miembros a participar en la tarea, ayuda a calmar las tensiones tanto individuales como colectivas del grupo, arbitrando las intervenciones y regulando los desacuerdos. Gonzalez (1992)

El líder trata de fortalecer la comunicación en el grupo, de tal forma que posibilita a sus miembros expresar las cosas importantes que les suceden, sus deseos, sus preocupaciones, sus metas, etc. Dicho de otra manera, la comunicación restaura y mantiene la armonía del grupo.

Al líder también se le denomina coordinador y, como tal, también queda expuesto a identificarse con los participantes y es a la vez objeto de identificaciones. La identificación es inconsciente, pero al hacerla consciente y manejarla adecuadamente, le resulta útil al coordinador como persona y, simultáneamente, ayuda al proceso grupal, lo que permite al grupo realizar sus objetivos y alcanzar metas. González (1992)

El equipo elige un jefe o líder cuando existen condiciones facilitadoras (libertad de expresión, sentimientos de amistad) y el consenso sobre la persona que debe desempeñar el rol de líder se consigue mucho mejor. Sin embargo, una vez designado, su personalidad puede modificar el clima del equipo según el estilo de liderazgo que adopte Delaire y Ordroneau,(1989)

Pero en grupos altamente participativos, siempre que sobrepasen las 8 o 9 personas, se requiere de alguien que ejerza la función de coordinador, moderador o animador de la reunión, para lograr un máximo de productividad grupal. Este tipo de tarea, orientada hacia un mejor clima de comunicación posible y la marcha hacia los objetivos que el grupo se ha propuesto (lo que GIBB s/f denomina liderazgo) es absolutamente necesario que sea distribuido. Es decir, que no recaiga siempre en la misma persona Aguilar, (1991)

Liderazgo consiste en que las tareas de coordinación, animación o simplemente de moderación en las reuniones grupales, sean rotativas en el grupo. Ello permite el crecimiento de todos sus miembros, un mayor desarrollo de habilidades en el manejo de técnicas grupales por parte de todos, ayuda a madurar al grupo, mejorando su capacidad de acción. Aguilar, (1991)

Como cualquier ser humano, el líder no es infalible, puede equivocarse y sufrir altibajos. Lo esencial es que sepa encontrar su propio equilibrio y contrarrestar sus obstáculos. Para eso cuenta con la colaboración de los demás miembros del grupo. Dentro del sistema grupal siempre existirá otro participante que desee ocupar el liderazgo. Sin embargo existe la convicción inconsciente de que si el líder fracasa, lo hará el grupo, por lo que, alguien colabora para que el líder no fracase y le ayuda a restaurar el error.

Asimismo, el líder toma en cuenta el punto de vista de los demás, pero sin perder la originalidad y la flexibilidad tanto intelectual como afectiva. González,(1992)

El liderazgo está estrechamente vinculado con la estructura del grupo y sus formas de trabajo. Es obvio que un líder autoritario, al igual que uno paternalista o

permissivo no ayudan al grupo a madurar como personas ni a ser responsables y efectivos en la toma de decisiones. Hay que tender a lograr una estructura grupal lo más democrática y participativa. El sentimiento de igualdad entre los miembros debe ser real, e independiente de sus ideas Aguilar, (1991)

A través de la experiencia de los últimos 50 años, las organizaciones han ido descubriendo la fuerza y el alto potencial de los pequeños grupos como equipos de trabajo, para lograr mayor productividad, mayor innovación y alto dinamismo, a tal grado que el liderazgo y el trabajo en equipo pasarán a ser cada vez más un mismo tema. La sociedad del futuro organizada como redes de interacción y negociación, tanto de bienes como de información y de servicios, será claramente la célula básica social que fundamente las organizaciones inteligentes (Casares, 1992).

Interacción grupal

Cuadro del liderazgo como función (Por José de Jesús González Núñez 1992)

Liderazgo como función

•Aspecto socio-operativo	1.Operaciones de información y métodos de trabajo 2.Operaciones de coordinación 3.Operaciones de decisión
•Aspecto socio-afectivo	1.Intervención de estimulación y mantenimiento 2.Intervención de facilitación social
•Identificación	1.Símbolo 2.Modelo de identificación

El líder o animador a partir de los trabajos de Lippitt y Whitte s/a citados por Olmsted en (1989) en su libro el pequeño grupo, consideran que hay 3 estilos de comportamiento del animador:

1. AUTORITARIO: Impone su ley
2. EL QUE TE DA POR TU LADO: No interviene
3. DEMOCRÁTICO: Respeta ideas de todos ejerciendo cierta orientación.

Olmsted, (1972) referido por Gonzalez en (1992) menciona que de acuerdo al modelo antes mencionado, el **democrático** "es aquel en el cual las relaciones entre los

miembros son de carácter más personal y amistoso. Aparecen mayores diferencias personales individuales y al mismo tiempo los miembros están más orientados a los intereses del grupo y solicitan mutuamente su aprobación. Hay menos agresión y una estabilidad en la tarea mucho más acentuada.

El liderazgo *laissez-faire* “es aquel que es notable por su falta de incentivo para el trabajo y carece de técnicas sociales necesarias para arribar a una decisión de grupo y a un planteamiento cooperativo”.

El liderazgo *autoritario* “provoca dos tipos de reacciones: una agresiva y otra apática; la primera implica rebeldía y deseo de llamar la atención, así como una amistad mutua entre los miembros del grupo apático”.

Cuando el líder se impone, el equipo puede llevarle a modificar su estilo. Sus miembros no tienen que seguir al jefe (jerárquico) sino encarnar su espíritu: simbolizando al equipo. Así el sentimiento de dependencia de los componentes deja a su paso la necesidad de hacer descansar sobre uno de sus miembros las responsabilidades de la acción del conjunto Delaire-Ordronneau, (op cit)

Si se toma el acuerdo de privilegiar en el seno de los grupos la autoridad compartida, la influencia distribuida más que la autoridad del jefe puede ejercerse de una manera concreta. El jefe debe coordinar las actividades y las influencias de los miembros del equipo para lograr el objetivo. Su influencia puede ser:

1. *Directa*: Da ejemplo al realizar la parte del trabajo definida por el equipo y juega, como sus compañeros, el rol de ejecutor.
2. *Indirecta*: Estimula y facilita el esfuerzo de sus compañeros (Delaire Ordronneau, 1989)

Por último, el coordinador juega un papel fundamental; si este logra integrarse al grupo, interesarse y conocer las necesidades del mismo, evalúa cada sesión realizada y de esta manera al contrastar los resultados con el encuadre, va readecuando las actividades del equipo. González, Castillo y Lara, (1988)

Como se ha analizado el papel del líder es determinante por la direccionalidad que le imprime al grupo, permitiendo asumir y orientar las acciones en torno al proceso de gestión, que es el siguiente apartado

3.5 Gestión

Para efectos de este trabajo entendemos por gestión escolar la construcción cotidiana del conjunto de actividades y procesos relacionados con el quehacer educativo, tanto de naturaleza administrativa como política y pedagógica, a través de la interacción de los distintos niveles y actores involucrados. La gestión destaca la importancia de los procesos de decisión, negociación, conflicto y pugna de intereses implicados en las relaciones entre individuos y los grupos que conforman el escenario educativo, bajo el supuesto de que las decisiones fundamentales en materia educativa se toman todos los días en los distintos niveles de operación, siendo especialmente relevante la participación de los actores locales.

En la escuela tradicional el docente tiene el monopolio del saber y del poder. Es quien sabe, manda y enseña. Su técnica es la exposición y el monólogo. A esta actitud se añade la preocupación preferente del aprendizaje de unos conocimientos, más que el conocimiento de los alumnos, dando más importancia al saber que al hacer, dejando de lado las habilidades, valores y aptitudes que deberían contemplarse desde la perspectiva del desarrollo integral del alumno. La autogestión bien entendida puede aportar grandes beneficios a la educación y a los educandos, ya que los alumnos serán considerados no como objetos, sino como sujetos. Se eliminaría fácilmente la pasividad de los alumnos y la rutina del docente. Este docente será el auténtico educador al adoptar la actitud de responsabilidad con relación a sus alumnos.

El sistema autogestivo puede constituir un modelo educativo funcional y excelente facilitador o un foco de confusión, indisciplina y desorden, si no se aplica debidamente, si no se gradúa convenientemente. Con la autogestión el educador ya no es el que impone, sino que los propios alumnos son los que solicitan orientación y aclaraciones.

El educador orienta, guía; los alumnos avanzan y recorren el camino, responsabilizándose de su propio aprendizaje. Como se puede observar, se intenta intervenir la fórmula educativa que privaba en la escuela tradicional.

¿La autogestión es fórmula aceptable?. Si queremos que haya una comunicación abierta, una presencia de los alumnos, tendremos que entender a la autogestión en la educación. En este sistema hay que tomar en cuenta la edad del educando, pues no se puede aplicar el mismo criterio a los alumnos de nivel primario que a los de bachillerato.

La autogestión supone una relación horizontal maestro-alumno, habiendo cambios bilaterales. En relación a los demás alumnos se practica la interpelación. Y con la

autogestión pedagógica se da la comunicación, el intercambio y la cooperación. Por ello el educador debe estar, en cierto modo, supeditado a dar respuestas a las necesidades de sus alumnos.

Se tenía como ideal que el alumno se adaptase al maestro y a la sociedad. Ahora se pretende lo contrario: generar alumnos creativos, que se autorealicen y construyan una comunidad nueva. Este camino no es fácil, ni para el educador ni para los educandos. Tal vez sea más espinoso para el educador, ya que tiene que experimentar la angustia, el desconcierto inicial, la inseguridad de los formados y hasta llegar a palpar ciertas reacciones de inconformidad y agresión.

3.5.1 Gestión escolar

La gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones educativas de un país. También es el conjunto de acciones y estrategias relacionadas y aplicadas entre sí, que emprende un equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para la comunidad educativa. Antúnez (1994)

Este mismo autor menciona que las características básicas de la gestión escolar son:

- Dinamismo
- Cambio de actitud
- Trabajo con maestros
- Proyecto Escolar con equipo colegiado
- Avance programático
- Participación en equipo de trabajo
- Papel activo del director
- Apoyo de los padres
- Responsabilidad del alumno en su aprendizaje
- Respeto y aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales a nivel escolar y laboral.

La Educación Especial apoya la modalidad de la autogestión. Los cambios políticos y tecnológicos que vive el país en el sistema educativo, necesitan promover una gestión en la que lo esencial sea generar mayor participación social, es decir, una relación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad, con la finalidad de enriquecer y mejorar la calidad educativa en México.

El conocimiento de la caracterización de la nueva gestión, así como de las diferentes acciones que conforman, darán al docente una visión más amplia de lo que se ofrece, si se realiza adecuadamente con cada uno de los centros escolares y de acuerdo a sus propias características.

La gestión en una escuela es una propuesta de organización escolar. Se define como una entidad social que está compuesta por elementos o recursos humanos y materiales. Tendrá como fines (educativos e instructivos), estructura (formal e informal), relaciones entre las personas (que darán lugar a un clima y a una cultura) y se realizarán determinadas funciones dentro de un contexto Borell (1988) cit, por Fierro en (1996).

La innovación educativa tiene como perspectiva situar los procesos de cambio en la escuela basada en el supuesto de que, en última instancia, la calidad educativa de los productos depende de los procesos de instituciones y estos, a su vez, están directamente referidos a la actuación de los agentes locales. De ahí la necesidad de vincular la reflexión sobre la escuela como organización y el cambio educativo, como dos aspectos íntimamente ligados, que a su vez representan el espacio de articulación entre las políticas educativas y las prácticas escolares.

Por innovación entendemos los procesos de cambio, identificados y construidos por los actores que parten de la comprensión y ajuste de la lógica práctica Bazdresch (1996) cit. por Fierro (1996).

Innovar significa la capacidad de analizar críticamente la propia realidad de manera individual y colectiva y de definir en consecuencia, mecanismos capaces de ajustar, modificar, crear y/o consolidar los procesos y actividades conducentes al logro de mejores resultados educativos.

Ezpeleta (1992) plantea que la gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares, ya que las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. Afirma al hablar de gestión pedagógica, que ésta implica tender un puente hacia la gestión política, administrativa y técnica, ya que es en esta instancia donde necesariamente confluyen. Aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo no empieza ni termina en los establecimientos, en tanto que no se trata de unidades auto-suficientes.

Capítulo IV

4.1 Instituciones educativas

Las instituciones son un conjunto de *actos o ideas completamente establecidas*, que el hombre organiza y que fundamenta de acuerdo a una ideología. Es el orden social con funciones vitales.

El tema que nos preocupa es la escuela, que también es una institución social regida por normas propias a la población escolar, horarios, empleo de tiempo, funciones, por lo tanto la intervención pedagógica de un docente sobre los educandos se sitúa dentro de un marco institucional. Lapasade (s/f).

Borell (1998) citada por Fierro (1996) menciona que la escuela como organización se define como una entidad social compuesta por elementos o recursos humanos y materiales, teniendo como fines la educación e instrucción, estructura formal e informal, relaciones entre las personas que darán lugar a un clima y a una cultura con determinadas funciones dentro de un contexto.

Frigerio (1992) citada por Fullán (1997) menciona que el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determina su estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión, las cuestiones relativas a la estructura formal, los organigramas, la distribución de tareas, la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso de tiempos y espacios, e incluye también aspectos relativos a la estructura informal, en que los actores informales encarnan las estructuras formales.

Crear un clima institucional altamente educativo como esfuerzo básico del director y atender a la enseñanza como tarea sustantiva de los maestros, debiera alimentar ordinariamente la toma de decisiones a la hora de distribuir el trabajo de carácter operativo y, sobre todo, profesional. La relevancia pedagógica del director y del supervisor radica en coordinar y estimular el esfuerzo docente. Cuando se trata de mejorar una organización escolar inevitablemente recurrimos a objetivos comunes: trabajo colaborativo, división del trabajo, donde no se dan situaciones aisladas sino de comunidad. Pastrana,(1996).

En el centro de trabajo la actualización es importante para mejorar permanentemente la tarea del maestro, y es una estrategia para apoyar este desarrollo el facilitar el tránsito del trabajo individual hacia el trabajo colectivo en la escuela. “Una escuela pública fuerte tiene en el trabajo colegiado un instrumento insustituible para la toma de decisiones, encaminadas a la superación de sus alumnos. (Programa de Fortaleci-

miento de las escuelas SEP en el D.F.). El trabajo colegiado y la fluidez de la información desde y hacia la escuela, fortalece la gestión, refuerza la seguridad del entorno escolar y ayuda a entender de manera mucho más ágil sus necesidades.

Ball (1989) citado por Fierro (1996) plantea que hay dos problemas básicos al elaborar una sociología coherente de la organización escolar. El primero es reconocer la naturaleza particular de las escuelas como organizaciones y la segunda la carencia de investigaciones sobre los aspectos organizativos de la vida escolar. Esto ha provocado que se interpreten los problemas de las escuelas a partir de esquemas conceptuales derivados de fábricas o burocracias formales.

A partir de este enfoque, el análisis de las escuelas parte de las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que conforman la organización, sus intereses y preocupaciones y de la forma en que interpretan y manejan las situaciones que enfrentan diariamente. Se asume que las escuelas, como instituciones, están en un dinamismo continuo y que cada una construye y reconstruye permanentemente su realidad. Fullan (1992).

En México la Educación Especial es una modalidad de escolarización, una opción adecuada y necesaria para responder satisfactoriamente a las necesidades educativas de determinados alumnos que, en su defecto, no encontrarían en la mayoría de los centros ordinarios, condiciones y recursos propios para favorecer su desarrollo.

El modelo educativo trae consigo muchos cambios significativos, se pretende un proceder más congruente con la práctica, proponiendo nuevas metas y objetivos, en donde al alumno se le considera con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad dejando de lado etiquetas segregatorias y propiciando la atención a la diversidad de alumnos en su escuela.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización se modifica también la Ley General de Educación (1993). Por primera vez se estipula en su artículo 41, que la Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con capacidades potenciales procurando atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

La estrategia básica de la transformación en Educación Especial es la integración y normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía del alumno y alumna para que conviva plenamente en la comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto con los apoyos necesarios, para que pueda interactuar con éxito en ambientes educativos y laborales, toda vez que desde la ética y el derecho positivo, todas las personas son iguales aunque con rasgos diferentes. (Cuadernillo de Integración educativa, vol. 1).

Esta concepción se nutre del derecho equitativo no excluyente y del desarrollo moderno de la Psicopedagogía y del currículum escolar. Este modelo pretende tomar en cuenta a todos los involucrados en el hecho educativo: padres, maestros —currículo— alumnos, autoridades educativas y comunidad.

Un recurso para mejorar a corto plazo la atención de la población con discapacidad o necesidades educativas especiales es la creación de la U.S.A.E.R. (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular) que está integrada a la primaria y da atención al alumno dentro de su mismo plantel, con un equipo de trabajo, maestros, psicólogos, trabajador social y director. Estas Unidades son un enlace entre la escuela regular y la educación especial y favorecen la integración educativa y escolar del alumno.

La transformación de la escuela a través de las diferentes acciones y estrategias como la colaboración, participación y colegiación, toma relevancia en la organización escolar.

Dentro de esta organización escolar es donde tiene cabida el Proyecto Escolar como un instrumento que permite la concreción de las aspiraciones y metas que tiene una institución educativa.

Con el acuerdo de Modernización Educativa dentro de Educación Especial, surge la propuesta del Proyecto Escolar que se convierte en un instrumento que propone dar solución a las necesidades y problemáticas de la comunidad escolar a través de estrategias como el trabajo colegiado, propiciando la participación gratificante de los miembros que conforman el equipo de trabajo, esperando dar como resultado elevar la calidad educativa.

A continuación el siguiente Capítulo nos detalla las características, los modelos y las ventajas que conlleva el realizar y hacer operativo el Proyecto Escolar, como resultado de la participación y organización escolar.

4.2 El proyecto escolar

¿Qué es el proyecto escolar?

Es un instrumento para cristalizar gran parte de los propósitos de una institución escolar; un medio por el cual es posible plantear a partir de su situación actual objetivos, procesos, recursos y resultados esperados en cada escuela. Es además la forma en que la comunidad educativa plasma cómo acceder a los objetivos y propósitos educativos de un ciclo escolar. Implica también, tener una visión a futuro, es decir, saber hacia dónde nos encaminamos. Y qué queremos lograr en el mediano o largo plazo (Sylvia Schmelkes, SEP-Guanajuato 1995).

Por otro lado, Ortega y Castillo, (1994) nos indican que Proyecto Escolar es un conjunto de aspiraciones que expresan lo que la comunidad escolar, maestros, alumnos, administrativos y padres de familia, están dispuestos a hacer para mejorar la calidad de sus acciones. Se constituye en una estrategia de acción la cual ha de partir de considerar los problemas y necesidades más agobiantes, para establecer los objetivos de la escuela, las posibilidades de solución y desarrollo, lo que va más allá de la mera enseñanza de contenidos programáticos y nos obliga a reflexionar en otros ámbitos de nuestra competencia.

Guajardo (1998) expone en su conferencia "Educación para todos": Equidad, Calidad, Diversidad; expone que El Proyecto Escolar no es un producto acabado de las escuelas, es un proceso y dicho proceso es un perfeccionamiento permanente del servicio que prestan estas escuelas. El Proyecto Escolar es la gestión, o mejor dicho, la autogestión de recursos para lograr los objetivos curriculares.

Una síntesis operativa de las finalidades de la educación, de las funciones que se asignan a las instituciones que las desarrollan y de los objetivos que éstas pretenden. Supone una operatividad importante en el proceso de organización y desarrollo curricular. Gairín (1991).

Un instrumento de la gestión escolar que colabora con la conducción de procesos escolares dotándolos de sentido y de significación; es de carácter esencialmente prospectivo y anticipador de la acción pedagógica Pozner, (1997).

El proyecto escolar (P.E.) da sentido, cohesión, motivación y vida al personal de una escuela. Activa las capacidades de acogida, escucha y comprensión. En una pala-

bra, conduce a mirar al otro desde el ángulo de su dignidad humana y a respetar su personalidad. Es evidente que un grupo sale ganando con esa actitud y por ende los alumnos.

En la gestión del Proyecto Escolar (P.E.) participan todos los involucrados en diferentes grados y formas en función de cada ámbito. Un centro escolar cada vez más autónomo es aquél que pueda definir sus propios objetivos y diseñar a su medida la naturaleza y desarrollo de la tarea. Es indispensable la participación de todos los miembros de la institución en tareas de planificación de los objetivos y en la realización activa de la tarea que se derive de ellos. Antúnez (1994)

El P.E. es un instrumento de la gestión escolar que permite la organización, la planeación, evolución y seguimiento de las actividades que se desarrollarán en el centro educativo.

Se han presentado diversas definiciones y apreciaciones de lo que es el Proyecto Escolar, que hacen posible a supervisores, directores y maestros conocer sus potencialidades para mejorar el trabajo de la escuela. Tres aspectos pueden destacarse de manera especial:

Primero, el Proyecto Escolar refleja la síntesis de las aspiraciones, las expectativas y las metas que la comunidad escolar tiene en relación con el presente y con el futuro de la escuela. Esto no significa olvidar la historia del plantel, pues en tal proceso se acumula la experiencia que permite entender el momento actual, valorar la pertinencia de realizar cambios en distintos ámbitos y proyectar hacia la comunidad sus fines educativos.

Segundo, el Proyecto Escolar es un importante instrumento de gestión que permite desarrollar nuevas formas de organización y de funcionamiento de la escuela. El desarrollo de un proyecto no excluye la atención de asuntos que cotidianamente son atendidos en las escuelas, algunos de los cuales están programados con anterioridad y otros se presentan improvisadamente. Tampoco estos pueden desplazarlo. Por lo tanto, las actividades relacionadas con la implementación de éste, exige a los docentes integrarlas adecuadamente a la dinámica diaria del plantel y darle cabida en una organización distinta de la acostumbrada. Los resultados que obtiene la comunidad escolar a través de esa integración, repercuten en un aprendizaje significativo para la planeación y desarrollo de distintas actividades.

Tercero, la forma como la planeación y el desarrollo del Proyecto Escolar permite analizar los problemas pedagógicos de los alumnos; asumir responsabilidad en su atención y trabajar colectivamente para el logro de resultados. Transitar de un trabajo docente que sólo se sitúe en los problemas de su aula a otro que permita compartir dudas, experiencias y propuestas de solución entre diversos maestros, requiere momentos y espacios adecuados para su realización. También resulta fundamental contar con un proyecto de trabajo que recupere los problemas que pueden ser atendidos en la escuela y que oriente las estrategias para su solución.

Aún cuando los alcances que tiene el Proyecto Escolar son muy amplios, no debe considerarse como la panacea para un cambio general del conjunto de dificultades que enfrentan los maestros al desarrollar su labor. La especificidad de sus objetivos marca sus límites; por ello es necesario que haya claridad en lo que se pretende atender por su medio, con los recursos con que cuenta la comunidad escolar.

4.2.1 La formación de equipos de trabajo dentro del Proyecto Escolar

Dentro del Proyecto Escolar, los equipos se forman con el personal que tiene mayor disponibilidad conforme a sus intereses y afinidades. Cuando los miembros del equipo se eligen, tienden a aceptar con más facilidad su responsabilidad y participación para llevar a buen término su proyecto. Cuando los miembros del equipo son designados suelen presentarse actitudes de escepticismo, ironía, mutismo, curiosidad pero sin compromiso, estas reacciones no son más que la expresión de defensas personales contra la puesta en marcha del cambio que violentaría, aunque parcialmente la rutina. Estas actitudes forman parte del proceso mientras hacen suyo el proyecto y se integra el equipo.

Werhter y Davis (1992) mencionan que durante el inicio del periodo de transición del trabajo en equipo, las personas se ajustan a un cambio y puede aparecer el desaliento, debido al surgimiento de problemas. En este punto, el cambio está especialmente sujeto a críticas ataques e incluso al fracaso, porque parecería que no está dando resultados. (En el capítulo de “Conflictos”, se retoma este punto). Sólo al cabo de cierto periodo, cuando se restaura el trabajo en equipo y la eficiencia, es probable que se produzcan los resultados favorables que se desean.

Un equipo de trabajo que cuenta con personas que desean traer a la comunidad que les rodea beneficios por medio de un programa de acción, no se limita a una breve sesión de trabajo, durante la cual los participantes discuten en común los proyectos previstos, sino generalmente incluyen planeación, organización, operación y todo un proceso que se lleva muchas sesiones de trabajo o en el caso de la escuela todo un ciclo escolar.

Ahora bien, dentro del grupo deben existir la discusión y la determinación de tareas, en las que se estructuran los mecanismos de auto regulación y son puestos en funcionamiento por un coordinador, cuya finalidad es lograr una comunicación activa y creadora dentro del mismo.

El personal docente en las escuelas tendrá que ser activo, participativo y decidido, que analice y valore las situaciones diversas y complejas por las cuales atraviesan en su tarea escolar y que defina sus propósitos, compromisos, responsabilidades y ta-

reas, de modo tal que instrumente todo aquello en un proyecto educativo, que le permita organizar la actividad escolar.

Todos los centros escolares y de servicios de apoyo a las escuelas que aspiren a evaluar la calidad del servicio educativo deberán servirse del P.E., construyéndolo bajo el principio de una organización de trabajo participativo y colegiado, es decir, que se integrarían al proceso todos los involucrados e interesados en la atención educativa de los menores.

Para el trabajo en equipo es importante el clima que se establezca, la apertura, la confianza y el respeto, los espacios que se abran para liberar algunos enojos o molestias, el tener una actitud tolerante y de comprensión.

- Para la elaboración del Proyecto Escolar, las características que lo conforman resaltan el tiempo que se requiere para la organización, la planeación, los acuerdos y el consenso.
- El factor tiempo es sin duda uno de los más difíciles de manejar y suele ser argumento que se opone al trabajo en equipo. (Nos gustaría trabajar en equipo pero lleva mucho tiempo). Esta respuesta es una coartada o una escapatoria, pues todos nosotros poseemos todo, el tiempo disponible que queremos. Servan-Schreiber citados por Fierro (1996) mencionan que dominar el tiempo es dominarse a sí mismo y que el dominio del tiempo es intermitente. Es de hecho una actitud ante la vida y el ejercicio permanente de una elección personal de prioridades. Es pues, ante todo, un talante con la base de la filosofía. Hacer una reflexión constructiva sobre el tiempo es identificar e inventariar los propios hábitos cotidianos, y en consecuencia, definir o redefinir los objetivos personales, familiares y profesionales. Estos serán proyectados a corto, mediano y largo plazo. Algunos de ellos puede ser contradictorios. Conviene establecer prioridades, primero en cada uno de los tres ámbitos y después determinar cuál es la prioridad del momento.

El trabajo colegiado se sustenta en la labor grupal, donde caben todas las formas de pensar y de actuar, con base en un principio de respeto, donde el grupo designa y consensa las tareas. De esta forma se logra un compromiso entre el personal, y así, al tener que decidir situaciones difíciles, el grupo se siente acompañado y apoyado por todos.

Al hablar de espíritu de equipo, se estructuran los roles complementarios que cada miembro debe de desempeñar y los comportamientos que se espera de unos y de otros. También se definen los valores que subyacen en la acción que se lleva a cabo en función de los objetivos. No hay verdadero equipo sin la presión de la solidaridad de hecho y de una corresponsabilidad en las decisiones tomadas. Esto quiere decir que se adoptan por consenso antes de cualquier procedimiento.

Los equipos nacen de la necesidad y del tácito reconocimiento por parte de los profesores por trabajar de otra manera para reducir dificultades, o incluso de la sugerencia del director del centro. El paso del grupo de profesores reunidos por el azar de las circunstancias a la noción de verdadero equipo, se traduce en el sentimiento querido y afirmado de reconstruir una nueva persona múltiple, en la que cada uno sustituye espontáneamente el YO por el NOSOTROS.

Cuando el equipo se reúne, es necesario crear las condiciones para llevarlo a la madurez, es decir, para mostrarse comprometido, superando los obstáculos que ponen trabas a un buen funcionamiento.

El punto de partida se ubica en el Consejo Técnico Consultivo que es un espacio que da la oportunidad de exponer lo que sabemos, sentimos o pensamos, para mejorar nuestra labor de manera colegiada y responsable, de modo que el P.E. es el resultado del trabajo de una colectividad que se compromete con su tarea, a través del Proyecto para definir su participación en la escuela. SEP (1995) .

Al diseñar el P.E. estamos creando condiciones de posibilidad para desarrollar autogestivamente un trabajo académico que se revierta en nuestro proceso de formación. El trabajo grupal y colegiado se incorpora como una metodología que propicia y favorece la participación, la discusión y la reflexión conjunta en el planteamiento y solución de problemas institucionales. Esto implica desarrollar una organización escolar más funcional, teniendo al frente una dirección con capacidad de liderazgo y gestión académica.

Se desarrolla el trabajo colegiado como una forma participativa y sustentable en un ambiente escolar integrado, donde los maestros se reconocen como profesionales de la educación, pero a la vez como seres humanos, como un grupo con deseos y posibilidades de crear y desarrollar una manera distinta de trabajar en la escuela SEP (1997) Antología de Educación Especial.

El acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, pone los cimientos de la nueva gestión educativa y una nueva participación social que logre articular una relación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad, lo que permitirá el mejoramiento y enriquecimiento de la educación, así como la posibilidad de eliminar la intervención burocrática que obstruye la comunicación entre quienes participan en el proceso educativo SEP (1992).

Con el acuerdo de Modernización Educativa dentro de Educación Especial, surge la propuesta del Proyecto Escolar que se convierte en un instrumento que propone dar solución a las necesidades y problemáticas de la comunidad escolar a través de estrategias como el trabajo colegiado, propiciando la participación gratificante de los miembros que conforman el equipo de trabajo, esperando dar como resultado elevar la calidad educativa. SEP (1992)

La comunidad escolar define cuales son los objetivos y metas prioritarios. Plantea alternativas de solución y decide el mejor momento y oportunidad de acción, em-

pleando los recursos de la escuela, buscando o creando nuevas direcciones. Al organizarse el centro educativo en torno al P.E. el director debe orientar esta práctica educativa a través de la optimización y funcionamiento de los órganos de gestión.

EL Proyecto Escolar propone mayor número de alternativas posibles para alcanzar a largo plazo. Es más eficiente cuando aborda pocos problemas, por lo que se deja un amplio margen para las acciones de ajuste. A diferencia del Plan Anual de trabajo que tiende a realizarse más corto plazo. SEP (1995) Proyecto Escolar .

El Proyecto Escolar tiene como ventaja fomentar la continuidad entre los niveles y modalidades que conforman la educación básica, al favorecer su integración como uno de los objetivos centrales del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Es la mejor forma de dar respuesta a las demandas del plantel al provocar la reflexión conjunta de todos los miembros de la comunidad escolar, propiciando el intercambio de experiencias entre docentes y directivos y en algunos casos avanzados padres de familia y alumnos.

4.3 Diversidad de proyectos escolares en México

Para las escuelas de nuestro país la experiencia de elaborar y desarrollar el P.E. propio no estaba generalizada hasta antes de este Ciclo Escolar 2001-2002, la práctica común era la programación de actividades en el Plan Anual de trabajo y que generalmente realizaba el director y posteriormente daba conocer al maestro.

En este Ciclo Escolar se instrumentan en todas las escuelas Primarias del D.F. el Proyecto Escolar que se crea a partir de un modelo de la S.E.P. que intenta dar respuesta a la problemática y se basa en los modelos que ya existían. Actualmente existen varias experiencias de P.E. en nuestro país.

A) El proyecto escolar, en la propuesta del Estado de México: Neptalí Ortega, Justino Castillo SEP (1995)

Se realiza con base en tres ámbitos:

1. Enseñanza-Aprendizaje:
Contempla todo lo relacionado con la docencia y las condiciones en que ésta se expresa en el aula, como problemas de aprendizaje, manejo de contenidos, metodología, material didáctico, apoyo bibliográfico, evaluación, etc.
2. Organización y Administración Escolar:
Comprende el conjunto de relaciones y acciones que se dan en la escuela, permitiendo una organización y administración del tiempo de maestros y alumnos dentro y fuera del aula, de acuerdo con las necesidades y la normatividad.
3. Vinculación Escuela-Comunidad:
Las relaciones de la escuela con los padres de familia y las autoridades locales, deben estar encaminadas al trabajo escolar, siendo necesario sensibilizar y comprometer a las personas a participar en gestiones tendientes a encontrar soluciones a los problemas y obstáculos que afectan la vida escolar; asimismo a la recuperación de tradiciones, costumbres y creencias que definen a la comunidad.

Este modelo considera las condiciones en las que trabajamos. Elabora estrategias de formación y participación para la comunidad escolar. Y parte de los problemas y necesidades más agobiantes de la escuela.

B) Proyecto escolar de centro según Antúnez (1992)

Antúnez define al P.E. como un instrumento para la gestión que enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula objetivos que es necesario conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional de la institución.

En el documento “El Proyecto Escolar y la Gestión Académica” menciona que el P.E. es un conjunto de aspiraciones que expresan lo que la comunidad escolar, maestros, alumnos, directivos, administrativos, padres de familia están dispuestos a hacer para mejorar la calidad de sus acciones. Se constituye una estrategia de acción, la cual ha de partir de considerar los problemas y necesidades más agobiantes para establecer los objetivos de la escuela, sus posibilidades de solución y desarrollo; lo que va más allá de la mera enseñanza de contenidos programáticos y nos obliga a reflexionar en otros ámbitos de nuestra competencia.

Al iniciar la reestructuración del Proyecto Escolar, debemos tomar en cuenta: su importancia, el análisis del contexto, su propósito, quienes intervienen y la cultura y momento de la vida escolar. Es un documento que se elabora con la participación organizada y comprometida de la comunidad escolar, a través del trabajo colegiado, nos permite buscar alternativas de solución a la problemática escolar, a través de la organización, promoción, gestión, coordinación y toma de decisiones en cuanto a las acciones a desarrollar.

Y es una propuesta que tendrá que ser reflexionada, analizada, problematizada, debatida e incluso superada por los propios protagonistas de la tarea educativa, en su etapa concreta de operación.

Apartados que configuran el proyecto escolar de centro (Según Antúnez)

Proyecto Educativo	• Análisis del contexto	<i>¿Dónde estamos?</i>
	• Rasgos de identidad	<i>¿Quiénes somos?</i>
	• Formulación de objetivos	<i>¿Qué pretendemos?</i>
	• Concertación de la estructura	<i>¿De qué medios disponemos?</i>
	• Formalización de la estructura (reglamento de régimen interior)	

C) El proyecto escolar en la propuesta del estado de Guanajuato Schmelkes. (1995)

1. Preparación. Convocar al Consejo Técnico de Participación Social. Análisis colegiado de documentos relativos al Proyecto Escolar.
2. Diseño.- Incluye los siguientes apartados:
 - *DIAGNÓSTICO*. Reconoce que existen los problemas.
 - *OBJETIVOS*. Resultados esperados.
 - *COMPROMISOS*. Lo que nos corresponde hacer a las personas involucradas.
 - *ESTRATEGIAS*. Caminos que permitirán lograr los objetivos.
 - *RECURSOS NECESARIOS*. Planear con lo que tenemos, pero siempre solicitar lo necesario.
 - *APOYOS NECESARIOS*. Formativos y de carácter técnico-pedagógico.
3. **SEGUIMIENTO**. Revisión periódica de nuestros compromisos. **EVALUACIÓN**. Cumplimiento de objetivos, cambios observados en beneficiarios.
4. **VISIÓN DEL FUTURO**. Es tener una visión de lo que se pretende alcanzar a futuro en largo, mediano y corto plazo con el P.E.

Es un instrumento que logra cristalizar gran parte de los propósitos de una institución escolar a partir de su situación actual. Implica tener una visión a futuro de lo que se quiere lograr a mediano y largo plazo.

Convoca a Consejo Técnico de participación social, y lo considera como apoyo a la escuela. Dándole peso a la comunidad, participando e intercambiando intereses y metas de mejora a través de reuniones en la escuela.

Es un instrumento operativo que debe ser utilizado con flexibilidad, creatividad e iniciativa. Guía el quehacer cotidiano de la escuela. Revisa y evalúa lo que realizamos como escuela y comunidad a lo largo del Ciclo Escolar.

Es un documento colectivo, elaborado por los directivos y todos los docentes de un centro escolar, y discutido con la comunidad a la que sirve la escuela y representa un compromiso. Sintetiza aquello que todos y cada uno de los que trabajamos en la escuela estamos dispuestos a hacer de manera diferente. Planea lo que se piensa que se puede hacer en un año, pero se inscribe en una visión a futuro de lo que queremos que sea nuestra escuela.

D) Proyecto escolar según Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI 1994)

Este modelo nos sugiere un esquema de asignación de responsabilidades de todos los involucrados, donde se especifican las tareas a desarrollar de cada uno. Este P.E. manifiesta lo que los profesores, alumnos, directivos, personal de apoyo y padres de familia de cada centro educativo, están dispuestos a realizar para mejorar la calidad educativa del plantel, fijando los objetivos y metas que pretenden logra un plazo determinado. Contribuye a transformar colectiva e individualmente las concepciones y prácticas educativas a través de la relación de los diversos componentes de la dinámica escolar en sus aspectos administrativos, técnico-pedagógicos y organizativos.

Este Proyecto Escolar incluye varias acciones y elementos que a continuación se exponen:

Es flexible, es decir, puede ser modificado a las necesidades y propósitos del plantel.

Se unen esfuerzos para lograr metas y objetivos previamente seleccionados. Es una forma de reestructurar la dinámica organizativa del plantel y fomenta la continuidad entre los niveles y modalidades que conforman la educación básica, al favorecer su integración. Provoca la reflexión conjunta con todos los miembros de la comunidad escolar.

- 1) El registro de necesidades o problemas detectados.
 - Consiste en el reconocimiento y redacción breve de las necesidades y problemas de la escuela a partir de una discusión organizada por parte de directivos y maestros que integramos la institución.
- 2) Propósitos.
 - Expresan la voluntad de la comunidad educativa en términos de los problemas detectados que desean resolver.
- 3) Actividades a realizar
 - Consiste en el desglose de las tareas o acciones a ejecutar de manera especializada y lo más detallado posible respecto de los ámbitos de trabajo.

4) Tiempos

- Es la traducción en un cronograma de desglose de actividades y tiempos reales para el desarrollo de las mismas.

5) Responsables

- Se especifica la asignación de tareas mencionando quiénes coordinarán y ejecutarán cada una de las actividades a realizar, todos los miembros de la comunidad escolar participan y de esta manera no se duplican acciones ni esfuerzos.

6) Estrategias de evaluación.

- Consiste en la programación de reuniones periódicas en las que sean puestos a revisión el logro de objetivos y metas. Se expresarán también, los medios a través de los cuales serán retomados los resultados de la evaluación que servirán para dar continuidad al proyecto.

Pozner (1995) en su libro “El director como gestor de los aprendizajes escolares” ofrece las siguientes razones para privilegiar el diseño de un Proyecto Educativo por sobre la elaboración de un documento que tan sólo muestra la programación de acciones con fines burocráticos.

Para la escuela explicita en forma clara y comunicable los valores colectivos, expresados en propósitos, de los actores de la escuela. Promueve la búsqueda colectiva de acciones que permitan mejorar la calidad de la vida escolar y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Cohesiona las energías y saberes individuales alrededor de las intencionalidades colectivas. Construye un puente entre la teoría y la práctica. Revela las necesidades institucionales.

Delimita las prioridades, los resultados deseados, las vías de acción, así como los métodos y estrategias para lograrlos. Permite realizar el seguimiento de los resultados de manera continua; corregir efectos indeseables, revisar intencionalidades, hacer ajustes y tener una perspectiva global del proceso. Es un recurso para organizar el cambio y la innovación.

Para los directivos favorece el desarrollo de un conocimiento más objetivo de la realidad institucional, sus procesos, sus resultados. Ayuda a centrar a la escuela en los aprendizajes. Clarifica y focaliza la acción del directivo.

Aumenta las capacidades del directivo para la previsión, el diagnóstico, la intervención, el seguimiento, la regulación y la evaluación.

Propicia una gestión escolar participativa de acuerdo a finalidades, permitiendo a los distintos miembros identificar su compromiso y responsabilidades, inci-

tándolos a desarrollar su iniciativa, la capacidad de reflexión y sus aportes a la autoevaluación.

Potencia un desarrollo de la gestión escolar de manera razonada y razonable y no sólo controlada, facilitando los procesos de delegación de tareas en el interior de la institución, Posibilitando los procesos de negociación con el entorno, los padres, los docentes, los niños, jóvenes y la comunidad en su conjunto.

Para los docentes otorga coherencia a las actividades de cada ámbito escolar, a los actores y a los grupos de trabajo.

Es una herramienta de comunicación que da a conocer a los distintos actores el sentido de la acción conducida, convirtiéndose en la base del diálogo con toda la comunidad educativa.

Brinda a los actores de cada unidad educativa la posibilidad de precisar la especificidad de su propuesta para esos sujetos y contextos, favoreciendo su inclusión en el desarrollo de su conocimiento más objetivo de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados, y efectiviza la formación docente en la práctica.

Para los estudiantes convoca a participar en una experiencia escolar conocida y coherente. Genera espacios institucionales de consenso y participación, haciendo al alumno responsable de su propio aprendizaje.

Y para toda la comunidad escolar comunica la intencionalidad educativa y sus estrategias. Garantizando así la calidad y continuidad de la educación.

La condición colegiada del Proyecto Escolar, el trabajo cooperativo y el intercambio que permite acuerdos entre padres, facilita la intervención de asesor externo de U.S.A.E.R. en la escuela regular. Esta intervención tiene una condición de complementariedad, no de experto en situación asimétrica, lo que rompería con la colegiación del Proyecto Escolar

El compromiso para satisfacer las necesidades educativas, incluidas las especiales, radica en el colegio de profesionales de la escuela. La discusión colegiada y profesional de las estrategias de enseñanza no pueden descansar en la individualidad del maestro y del alumno, sino en el seno de los actores educativos en su conjunto.

Al diseñar el Proyecto Escolar estamos creando condiciones de desarrollo autogestivo en el trabajo académico que enriquece el proceso de atención educativa. Las condiciones se van generando en la medida en que la construcción del Proyecto sustenta las acciones docentes, con la intención de desarrollar la vida académica en la escuela. Así, el trabajo grupal y colegiado se incorpora como una metodología que propicia y favorece la participación, discusión y la reflexión conjunta y el planteamiento y solución de problemas institucionales.

El diseño, seguimiento y evaluación del P.E. requiere espacios y tiempos para su consecución, por lo que el Consejo Técnico Consultivo es una oportunidad que tiene el grupo docente para reflexionar acerca de su quehacer educativo, el siguiente apartado da cuenta de este proceso.

4.4 Consejo Técnico Consultivo

¿Qué es Consejo Técnico Consultivo?

El Consejo Técnico Consultivo (C.T.C.), tiene relevancia en ésta investigación, ya que es la instancia oficial para los acuerdos consensados. Este capítulo abordará desde su definición, operatividad. y normatividad.

De acuerdo con el “Manual Técnico Pedagógico” del director del plantel de educación primaria, “El Consejo Técnico Consultivo es un órgano interno de la escuela, que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración”

El Consejo técnico Consultivo es el espacio en que se nos da la oportunidad de exponer lo que sabemos, sentimos o pensamos, para mejorar nuestra labor. De quien puede surgir el modelo de escuela que deseamos y la calidad educativa que queremos. Fierro y Rojo (1994)

Las opiniones de los maestros se concretan en dos tipos de intereses en relación con el consejo técnico: Fierro (1996)

- Que apoye el trabajo docente
- Que ayude a mejorar la organización de la escuela
- El Consejo Técnico Consultivo es un momento de reunión, ..construcción de todos los maestros de la escuela, que tiene un triple carácter:
 - Es formal porque está reglamentado
 - Es colegiado, porque convoca a toda la planta docente
 - Tiene un propósito establecido: intercambia asuntos relacionados con la enseñanza. Fierro y Rojo (1994)

El C.T.C. que hemos podido conocer es en buena medida, la resultante de la conjunción de voluntades e intereses de maestros, directores y supervisores.

“Su valor radica en que representa una oportunidad para contraponer, al trabajo aislado, el esfuerzo colectivo; al empírico y la improvisación de soluciones a los problemas del aula; la reflexión sistemática y a la dispersión de esfuerzos, la acción coordinadora en torno a metas compartidas”

Lo más importante en el C.T.C. es que se comparten experiencias y conocimientos en un clima de respeto, en el que todos somos escuchados y la opinión es tomada en cuenta y es la resultante de la conjugación de valores o intereses de maestros, directores y supervisores.

Aprender a convivir con esta pluralidad encontrando el difícil equilibrio entre las necesidades de llegar a ciertos acuerdos básicos en la escuela y respetar las legítimas diferencias, es la actitud que permite iniciar y sostener un trabajo compartido.

La opinión de los maestros es plenamente compartida al definir los elementos que se consideran indispensables para organizar un C.T.C.:

- La disposición personal a participar
- El ambiente de trabajo y
- La metodología utilizada para discutir los temas.

El C.T.C. se da en un marco institucional, las condiciones en que se trabaja la escuela y la reglamentación, propuesta por la estructura administrativa para el C.T.C. establecen prioridades y relaciones internas.

En cuanto a los consejos:

- Establece vínculos entre los diferentes C.T.C. (sector o zona)
- Intercambia información vertical y horizontalmente las experiencias pedagógicas en el C.T.C. (seminarios, foros, mesas redondas, cursos).

En cuanto a la capacitación, actualización, superación y fortalecimiento profesional.

1. Se detectan las necesidades de directivos y docentes en este aspecto
2. Se crean acciones que tienden a solucionar las necesidades de esta práctica, propiciando la investigación y el intercambio académico
3. Participa en actividades que la SEP proponga o establezca.

Los beneficios del C.T.C. a los docentes:

- Incorpora las experiencias e iniciativas del maestro de grupo
- Expresa apropiadamente opiniones, desacuerdos con relación a los aspectos técnico pedagógicos
- Elabora proyectos de trabajo para solucionar los problemas de la práctica docente
- Facilita la atención oportuna de las necesidades detectadas en la tarea educativa
- Adecua los programas vigentes a las necesidades y realidades en la tarea educativa

- Selecciona la metodología, organiza y diseña recursos de aprendizaje
- Respeta y adecua las innovaciones pedagógicas
- Motiva a la creación de proyectos de investigación que beneficien a la comunidad educativa
- Formula y enlaza los proyectos de trabajo que surjan del seno del consejo
- Coordina e impulsa los proyectos existentes, verificando su operatividad.

El consejo técnico deberá de constituirse en las diferentes instancias vinculando a los directivos y educadores frente al grupo, permite resaltar el carácter técnico pedagógico de las sesiones y fortalecer y apoyar las acciones que se determinen.

“El consejo técnico consultivo, es el órgano en el cual los directivos y los docentes constituidos en un cuerpo colegiado, puede expresar, discutir y analizar los diferentes aspectos de carácter técnico pedagógico que afectan el ámbito de su competencia para generar alternativas congruentes con los propósitos de educación primaria”. SEP (1990)

A través de las sesiones técnico pedagógicas de consejo técnico y el trabajo colegiado, la vida académica se fortalece, enriqueciendo la formación profesional de los maestros, retomando a la escuela en que su función generadora de progreso social.

Las reuniones de los maestros juegan un papel importante para observar el alcance educativo que tiene la labor de un grupo de trabajo. Los maestros de intercambio de trabajo colegiado son un soporte al esfuerzo para trabajar conjuntamente.

Fierro (1992) menciona que el consejo técnico consultivo es un “espacio creado para la reflexión pedagógica, las estrategias de análisis, investigación y discusión”. Y pone de manifiesto la necesidad de promover aprendizajes en esta dirección y puede también contribuir, desde el pequeño espacio que le corresponde en la vida escolar, para alentar las actitudes de corresponsabilidad, de equipo, de grupo colegiado que en sus manos tiene no la tarea de “mi grupo”, sino la responsabilidad de la escuela.

La importancia de este espacio es construir, propiciar la formación de maestros para el trabajo colegiado en la escuela, capaz de proyectarse, hacia los distintos espacios que la conforman. Este es el único tiempo de la escuela formalmente reconocido del que dispone la planta docente para reflexionar sobre su actuación en el ámbito pedagógico.

El documento de preparación para el Tercer Consejo Técnico de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, menciona que los recursos del Consejo Técnico son el personal, la participación y la toma de decisiones sobre los problemas y avances de los alumnos en un ambiente de cordialidad en el trabajo.

En cada escuela primaria del D. F., los últimos viernes de cada mes, después del recreo, se reúnen todos los docentes con el director y el secretario de las asambleas ordinarias, en las cuales el director funge como presidente y coordinador del evento en el cual deben abordarse principalmente los siguientes temas:

- Elaboración de los planes de trabajo (Planeación)
- Selección de métodos y procedimientos que propicien la mayor participación de los alumnos
- Control de la disciplina de la escuela
- Elaboración de los instrumentos de evaluación
- Estudio para la confección, obtención y conservación de auxiliares didácticos
- Orientación para la elaboración y llenado de la documentación escolar
- Integración de comisiones para la distribución del trabajo Noguez (1994)

El reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana, ordena que en todas las escuelas del sistema que tengan más de 4 maestros, se construirá un Consejo Técnico, cuya función será consultiva para auxiliar la dirección del plantel. Su presidente es el Director, los maestros son los vocales y entre ellos, se elige a un secretario por mayoría de votos.

El reglamento Federal señala que se trata de un órgano interno de la escuela que apoya a la Dirección del plantel, a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración. (Reglamento Federal de la SEP).

A continuación se hace referencia a varios extractos de Normas y Procedimientos para la constitución y funcionamiento del C.T.C. por la SEP para Preescolar y Primaria SEP(1990)

a) Lineamientos generales para su constitución y organización

- El Consejo Técnico Consultivo es un órgano interno de apoyo a la jefatura de sector, supervisión de zona o plantel de educación preescolar según el caso, donde se analizan, estudian, acuerdan y proponen recomendaciones de orden técnico-pedagógicas y técnico-administrativas, todo ello encaminado a mejorar la práctica docente.

De acuerdo al documento de la Dirección de Educación Preescolar, Consejo Técnicos Consultivos (1993) se requiere que:

b) El desarrollo de las sesión del Consejo Técnico Consultivo deben realizarse mínimo una vez al mes bajo las siguientes condiciones:

- El Consejo Técnico Consultivo de plantel; recomienda que el último viernes de cada mes, se realicen sesiones de trabajo. Con lo anterior se sugiere una suspensión parcial de labores (hora y media antes de la salida de los docentes), para que se realicen estas reuniones, acción que debe ser autorizada por las autoridades correspondientes y si se requiere alguna sesión

adicional al mes, se buscarán las estrategias pertinentes y se darán a conocer a la supervisora de zona para su autorización.

- Los temas deberán tener relación directa con los aspectos de la práctica docente y que se diferencian de acuerdo a las necesidades del plantel, zona, sector y están enmarcados por las funciones, actividades y responsabilidades de cada uno de los docentes.
- Por lo anterior los elementos a considerar para la propuesta y la selección de los temas deben estar basados en un diagnóstico de las necesidades técnico-pedagógicas y técnico-administrativas que el Consejo Técnico Consultivo son un espacio tanto de análisis de propuestas de solución a la problemática inmediata de quehacer educativo cotidiano.
- Es recomendable delimitar de manera precisa el contenido a tratar en cada sesión de trabajo, ya que si se pueden atender los aspectos específicos del problema (o de la situación por conocer) y es posible llegar a conclusiones precisas o bien a propuestas más claras. Con la delimitación del contenido de cada consejo, es posible llegar a prever el número de sesiones necesarias para atender una temática, ya que si bien es recomendable que se trate una sesión, no se descartará la posibilidad de que un contenido sea tratado en dos o tres reuniones o bien en una sola sesión se traten más de uno. Lo importante es que los temas tratados correspondan a problemas reales que se dan en cada plantel, zona y sector a fin de que el análisis y las propuestas lleven a la solución.
- El desarrollo de las sesiones se efectúa en el plantel sede del Consejo Técnico Consultivo. El lugar específico depende del espacio con que se cuente; las condiciones del mobiliario y los aspectos a tratar en la reunión. Es recomendable que se trate de variar el estilo donde se realizan las reuniones, a fin de evitar situaciones monótonas y propiciar rutinas de participación. Otra razón para tratar de variar el estilo de las sesiones, es que el medio ambiente ayuda a dar ejemplos o apoyar el desarrollo del contenido si hablamos de las áreas de trabajo, los propios salones del plantel pueden corroborar o ayudar a que el contenido sea más objetivo.

c) **Ámbito de trabajo con relación al grupo.**

- Sensibiliza al personal participante de los Consejos Técnicos Consultivos de la importancia de su participación, compromiso y responsabilidad para con el grupo.
- Promueve la cultura de criterio y las participaciones respetuosas y profesionales
- Trata de que centralicen el tema

- Propicia un clima agradable y democrático durante los trabajos de los Consejos Técnicos Consultivos
- Fomenta el interés por la participación en los Consejos Técnicos Consultivos
- Retoma para las sesiones que así lo requieran, los documentos de apoyo editados por la Dirección General de Educación Preescolar
- Consulta bibliografía complementaria para apoyar los trabajos de los Consejos Técnicos Consultivos
- Propone acciones que fortalezcan la práctica docente y apoyen un adecuado desarrollo de las funciones inherentes a los miembros de los Consejos Técnicos Consultivos.

En este apartado se puede observar que se promueve la participación, democracia y colegiación. Es importante notar que los contenidos a tratar en los Consejos Técnicos Consultivos pueden tener varias variantes: SEP (1990)

- Conocer por primera vez una información nueva y diferente
- Compara información teórica que se revisa en la sesión con la ya conocida
- Propone aspectos prácticos basados en información teórica revisada
- Analiza problemas de la práctica docente o el equipo de trabajo, para proponer soluciones
- Plantea investigaciones sobre aspectos de la práctica cotidiana
- Contrarresta las propuestas teóricas con la normatividad entre otras.

En la página siguiente se presenta un cuadro de fases de las reuniones de C.T.C. propuestas por la S.E.P. (1990)

Por último, el enfoque hacia el intercambio académico comparte con el modelo de institución “una cuestión de concertación” que caracteriza este tipo de cultura escolar: la asunción de la diversidad, la pluralidad y la necesidad de concertar espacios de acuerdos (Fierro 1994).

El CTC desde otro ángulo, es el proceso de discusión académica a partir de los aspectos metodológicos, esto es, los procedimientos utilizados en la conducción de las sesiones, las técnicas de participación, discusión y análisis de los temas de estudio, la toma de decisiones y en general, el marco pedagógico que define la manera de abordar la tarea y que, implícitamente, asume su concepto de aprendizaje, de participación, de organización del intercambio, etc. Todo ello pone de manifiesto un conjunto de necesidades formativas de maestros y directores, relacionadas con su quehacer pedagógico e intercambio colegiado. Fierro (1994)

Dentro del proceso de las juntas de Consejo Técnico Consultivo, las minutas son la constancia del desarrollo de la sesión que se desglosa en el siguiente apartado.

Fases de las reuniones del CTC

Recomendaciones en sus fases:

Programación	Desarrollo	Seguimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Detecta y selecciona el diagnóstico de necesidades en los proyectos anuales de trabajo de plantel, zona y sector, y aquellos aspectos que pueden ser tratados en los CTC correspondientes. • Jerarquiza los aspectos • Propicia que el estudio de problemas comunes y/o particulares de los participantes (en los consejos), sean llevados al análisis de situaciones concretas que permitan tener propuestas de solución viable. • Considera que para desarrollar los contenidos de las sesiones, se puede apoyar en personal de la institución o instituciones afines, tomando en cuenta el nivel de especificación del tema a tratar así como la preparación y experiencia del personal que coordinará el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliza al personal participante en los CTC de la importancia de su participación, compromiso y responsabilidad para con el grupo. • Promueve la apertura de criterio y de las participaciones respetuosas y profesionales. • Trata de que los asistentes se centren en el tema. • Propicia un clima agradable y democrático. • Fomenta el interés por la participación en las sesiones de trabajo. • Retoma para las decisiones que así lo requieran, los documentos de apoyo editados por la Dirección General de Educación Básica. • Consulta bibliografía complementaria para apoyar los trabajos del CTC. • Propone acciones que fortalezcan la práctica docente y apoyen un adecuado desarrollo de las funciones inherentes a los miembros del consejo. • Tiene en cuenta la normatividad vigente para la propuesta de acciones y/o recomendaciones y en su caso solicitar la autorización, de las propuestas novedosas o especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el control de los acuerdos y propuestas a fin de que éstas sean realizadas y retomadas en las subsecuentes reuniones de trabajo. • Supervisa el desarrollo de las sesiones del CTC por parte de la autoridad inmediata. • Evalúa las propuestas y acuerdos del CTC a fin de determinar los efectos que éstas tienen en el desarrollo de la práctica docente.

4.5 Minutas

Como se pudo ir siguiendo el transcurso de éste marco teórico, se finaliza con el tema de las minutas , que es un libro muy importante en el centro escolar, ya que permite dar seguimiento a los acuerdos y al trabajo de las comisiones del Proyecto Escolar. En esta investigación es el documento que se analiza y da cuenta de la colegiación. Por tanto las minutas son:

- El documento donde quedan asentados las diferentes voluntades opiniones de la comunidad docente.
- Un documento que refleja el funcionamiento de la escuela y el tipo de reunión de C.T. que se lleva acabo.
- Quedan asentadas las acciones y acuerdos del grupo.
- Constituye la vida de una reunión a través de la colegiación.

En las diferentes escuelas Primarias, Secundarias y Preescolar y servicios de Educación Especial la formalización de los Consejo Técnico Consultivo se realiza con la elaboración del Acta Constitutiva la cual se levanta al finalizar la primera sesión de trabajo por el secretario técnico, constituyendo el archivo inicial del C.T.C.

La minuta la realiza un miembro diferente en cada sesión para darle la oportunidad de participar a todos.

Las minutas son:

“El registro de esta acta se hará en un libro para dicho fin, lo principal es que la información sea consignada y se encuentre actualizada con la firma de los asistentes y permanezca en el plantel docente donde se generó el acta. Este archivo se enriquece con las actas de reunión de cada sesión y construye la historia y testimonio del funcionamiento del consejo”. SEP (1990)

Cabe señalar que los Secretarios Técnicos son miembros del CTC, elegidos por los integrantes del mismo, mediante voto directo en la primera sesión de trabajo, y desempeñan su labor durante el ciclo escolar con posibilidades de reelección. Algunas de las funciones del Secretario Técnico de los CTC son:

- Difundir oportuna y eficazmente las convocatorias de la reunión.
- Elaborar los registros de constitución y desarrollo de las sesiones de los CTC. recabando las firmas correspondientes.

- Asistir y participar en las sesiones de trabajo de los CTC.
- Sintetizar los acuerdos y recomendaciones a que lleguen en las sesiones de trabajo, y entregar una copia de los mismos a los integrantes del Consejo.
- Realizar el seguimiento de los acuerdos y recomendaciones realizadas en el CTC.
- Solicitar a los miembros del CTC, el tema a tratar en la siguiente sesión.

SEP (1993)

En cada sesión de Consejo Técnico, se nombra a un secretario quien lleva la relatoría correspondiente. Existe una ficha o formato especial que debe ser llenado al final de cada sesión, en el cual se anotan el nombre de la escuela, la fecha, el objetivo, los asistentes, los puntos tratados y las condiciones y recomendaciones sugeridas en la sesión. SEP (1993)

Los principales asuntos que se recomienda tratar son los siguientes:

- Planes y Programas de estudio
- Métodos educativos
- Auxiliares didácticos
- Instrumentos de evaluación
- Capacitación del personal docente y
- Las demás cuestiones de carácter educativo.

En los documentos de Normas y Procedimientos para constitución y funcionamiento de los CTC SEP, Méx. 1990 y documento preescolar emitido en 1993 dice que:

Los resultados que se obtienen en las sesiones de CTC deben llevarse a la práctica o bien ser tomados en cuenta en ella y por lo tanto se requiere de un seguimiento de los acuerdos y recomendaciones emanadas de las reuniones de trabajo. Esta acción de dar continuidad y vigilancia a los acuerdos, involucra a todos los miembros del Consejo, ya que estos tomaron las decisiones y realizaron propuestas en forma conjunta o concertada y lo viable es que se realicen, para determinar que los efectos que se lograron sean aquellos que se tenían planeados.

Los CTC organizan su trabajo por comisiones, que tienen una estrecha relación con la práctica docente que se realiza en los planteles, zonas y sectores; además estas comisiones surgen con base en las características particulares del trabajo que se realiza en cada estrato (jefatura de sector, supervisión de zona, jardín de niños).

Organizar un trabajo por comisiones permite que exista una distribución en la realización de las tareas específicas. En el caso de los consejos, este tipo de trabajo implica que el (los) responsable (s) de la comisión propongan contenidos (que sean acordes tanto al problema real como a lo que se demarca en la propia comisión); coordine la sesión correspondiente; busque y recomiende bibliografía, y a especialistas que apoyen el desarrollo de las sesiones. Fierro y Rojo (1994)

Constitución y funciones del presidente, secretario vocales

El presidente es el jefe de Sector, supervisor de zona y los directores (a) o educadoras encargadas del plantel.

El documento de preescolar menciona que dentro de las funciones de los presidentes se encuentran:

- Convocar a los integrantes del consejo a las sesiones de trabajo, especificando el día, la hora y objetivo de la reunión.
- Elaborar junto con el secretario técnico, la orden del día de cada sesión.
- Presidir las reuniones en su defecto, nombrar al secretario como su representante.
- Dar voto de calidad en caso de empate.
- Analizar y comprobar que los acuerdos y propuestas emanadas en los CTC no contradigan las normas institucionales en todos los ámbitos.
- Consultar con las autoridades superiores inmediatas, los casos, las situaciones y propuestas que así lo ameriten.
- Recibir la solicitud de los miembros del CTC para convocar a reuniones extraordinarias y consultar con la autoridad inmediata sobre la realización de las mismas.
- Propiciar que se cumplan los acuerdos y recomendaciones emanadas del CTC y vigilar su ejecución.
- Propiciar la organización y desarrollo armónico de las sesiones de trabajo.
- Sensibilizar a los integrantes del CTC sobre la importancia de su participación en las sesiones de trabajo y el desarrollo de las acciones y recomendaciones que de ahí se emanen.
- Concretar actividades de las comisiones de trabajos de los Consejos Técnicos Consultivos.

SEP (1993)

Los **secretarios** técnicos son miembros de los CTC, elegidos por los integrantes del mismo, mediante voto directo en la primera sesión de trabajo y desempeñan su labor durante el ciclo escolar con posibilidades de reelección.

SEP (1990)

Los vocales se encuentran organizados por comisiones de trabajo, las cuales son distribuidas en la primera sesión y la responsabilidad de su desarrollo es un ciclo escolar, con la posibilidad de tomar la responsabilidad en el ciclo siguiente.

La distribución de comisiones deberá realizarse considerando la disposición personal, interés, conocimiento o solicitud de las mismas, a fin de propiciar que el desarrollo de ésta sea eficiente, eficaz y pertinente.

SEP (1993)

Los acuerdos o recomendaciones son redactados en las actas de reunión de los CTC, los cuales tienen como objetivo consignar por escrito los resultados de las sesiones y comprometer a los miembros del Consejo al cumplimiento y vigilancia de los acuerdos a los que llegó en forma grupal. El secretario técnico elaborará una carta de reunión por cada sesión realizada y se mantendrá en el archivo del plantel sede del Consejo; la cual será enviada a solicitud de la autoridad inmediata mensual o trimestralmente.

Con este apartado se termina el marco conceptual que se investigó para la realización de este trabajo. El siguiente capítulo contiene el análisis, los resultados y las conclusiones finales.

Capítulo V

5. Método

5.1 Planteamiento del problema

El problema de investigación es el siguiente:

¿El trabajo colegiado es una propuesta de solución a la organización de un centro escolar?

5.2 Variables

- **Variable Independiente: La colegiación**

CONCEPTUAL. El trabajo colegiado hace referencia a una forma compartida de tomar decisiones, iniciativas y responsabilidades en el ejercicio de la marcha colectiva escolar. Sacristán (1992)

OPERACIONAL. Para esta investigación la colegiación se tratara como el trabajo compartido y colaborativo en la toma de responsabilidades , desde una situación de igualdad de los participantes y hacia una meta común.

- **Variable dependiente**

ORGANIZACIÓN GRUPAL

CONCEPTUAL. La organización grupal crea la oportunidad para que las personas de un grupo analicen y cuestionen aquellas áreas que como grupo consideran problemáticas, compartiendo sus ideas y experiencias en un trabajo conjunto, sistemático y planificado dirigido a resolver los problemas. Antunez (1994)

OPERACIONAL La organización grupal es la participación de sus integrantes de manera propositiva, cuestionadora y reflexiva que logra acuerdos y propuestas para la solución de problemas (a través del indicador de intervención) .

5.3 Hipótesis de trabajo

La participación colegiada a través de la colaboración, reflexión, cuestionamiento, análisis y acuerdos, son el medio para alcanzar las metas propuestas en términos de interacción y participación del grupo y cumplimiento de la tarea.

5.4 Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo *exploratorio*, ya que no existen reportes de investigaciones anteriores sobre el trabajo colegiado en una institución educativa. El principal interés fue apreciar el tipo de participación, (acción o intervención) registradas en las minutas, tomando en cuenta los acuerdos grupales consensados entre sí basados en las metas que el grupo propuso dentro del Proyecto Escolar.

Y *descriptivo*, por otra parte, porque se presenta detalladamente lo acontecido, y se conocieron el tipo de acciones e intervenciones de los participantes registradas en las minutas, de acuerdo a las categorías propuestas. Estas dimensiones se analizaron en su relación de unas con otras para describir los avances que favorecieron el desarrollo del P.E. y su organización. Fue *expostfacto* porque el análisis se basó en un hecho acontecido registrado en las cinco minutas elaboradas en las juntas de consejo técnico en 1997, basándose en el estudio de acontecimientos en los que el investigador no tuvo ingerencia.

El análisis estadístico se realizó a partir de la frecuencia de indicadores de acción e intervención con sus diferentes categorías y la comparación entre minutas.

5.5 Muestra

Se eligió una muestra de 5 minutas de 10 reuniones del Consejo Técnico Consultivo (CTC) del año escolar 97-98, tomando como parámetro la elección de minutas intermedias, dando pie al inicio de esta investigación.

- 2 minutas del ciclo 96-97 con fechas del 4 de marzo y 23 de junio.
- 3 minutas del ciclo 97-98 con fechas 5 de septiembre, 17 de octubre y 14 de diciembre.

Todas las minutas corresponden al año 1977, siendo una muestra intencional porque se seleccionaron las minutas que podían mostrar el proceso de la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar, además de la organización y madurez del grupo.

5.6 Sujetos

Si bien se realizó el análisis a través de 5 minutas, sin embargo si ocurrió que tales minutas son producto de cada reunión técnica, donde participaron de 12 a 18 personas con funciones de maestro de grupo, maestro de taller, equipo paradocente, secretaria, administrador, intendente y directora.

5.7 Instrumento

El análisis de las 5 minutas se basó en el modelo tridimensional de Bales adaptado a la necesidad de esta investigación, tomando en cuenta los indicadores de acción y intervención.

Este modelo de Robert F. Bales fue estructurado en 1950 para la observación del equilibrio en pequeños grupos, en el Laboratorio de Relaciones Sociales de Harvard.

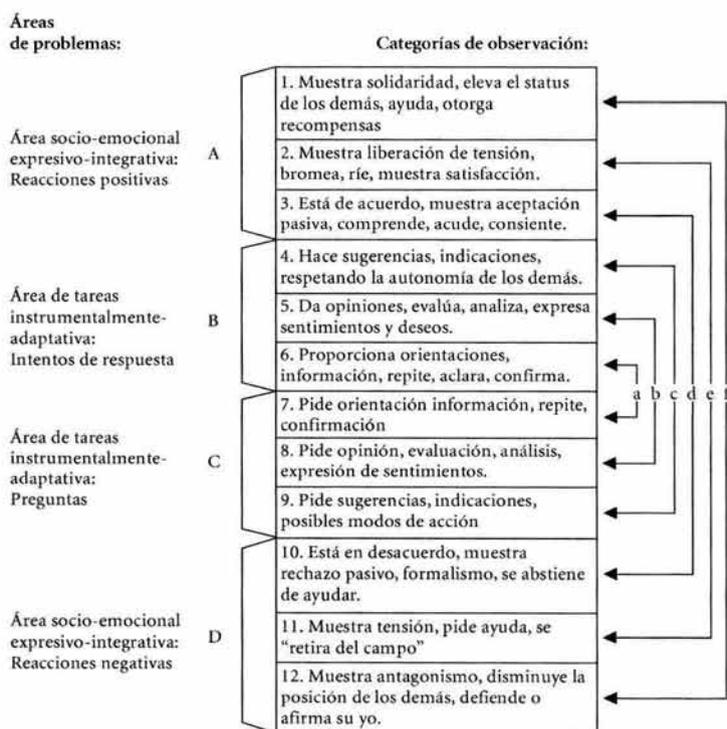
Consta de 4 áreas de problemas área socioemocional positiva y negativa y área de tareas preguntas y respuestas, con 3 categorías para la observación directa del proceso de interacción.

Asimismo presenta una sub-clasificación de 6 problemas sistemáticos con respecto a las diferentes áreas, estos son:

- problemas de orientación,
- de evaluación,
- centrales,

Diagrama 1

Serie de categorías usadas para la observación directa del proceso de interacción



Bales R.(1953)

- decisión,
- manejo de tensión
- y de integración.

Para los fines de esta investigación únicamente se retomaron del modelo de Bales dos áreas de tarea, con sub-clasificaciones de problemas de orientación (6 y 7) evaluación (5 y 8), control (4) y decisiones (10 y 3), no se relacionaron las áreas socioemocional porque es sobre un documento que no contempla actitudes emocionales quedando de la siguiente forma:

Sigla	Subclasificación de problemas	Categorías de observación	Intervención	Código	Acción	Código
A	Orientación	6-7	Informativa natural	I-2 I-4		
B	Evaluación	5 y 8	Con acuerdos reflexiva	I-7 I-6	Toma de responsabilidad	A-4
C	Control	4	Propositiva	I-1	Planeación Organización Operativa	A-1 A-2 A-3
C	Decisión	10 y 3	Cuestionadora Positiva	I-5 I-3	Toma de decisiones	A-5

Se eligieron 7 indicadores de Intervención y 5 de Acción. Los primeros se refieren a la interacción de personalidades, cultura y organización de roles e intervienen la subclasificación de problemas de orientación y evaluación.

Respecto al indicador de Acción se relaciona con la subclasificación de problemas de control y decisión que tienen que ver con los intentos de cada uno de los miembros.

Descripción de indicadores de análisis observados y registrados en las minutas del CTC (Consejo Técnico Consultivo).

Indicadores

Acción

1. Planeación
2. Organización
3. Operativa
4. Toma de responsabilidad
5. Toma de decisiones

Intervención

1. Propositiva
2. Informativa
3. Positiva
4. Neutral
5. Cuestionadora
6. Reflexiva
7. Con acuerdos

bros para influir directamente en la acción y lograr un plan concreto, aceptando la tarea determinada a favor de una decisión grupal.

Se decidió incluir las 4 características a, b, c y d (orientación, evaluación, control y decisión) para explorar la gama de interconexión de diversas conductas grupales

Cada minuta se desglosó en renglones o párrafos, donde se observaron y analizaron las participaciones de acuerdo a los indicadores de Intervención y Acción. Se clasificaron y de acuerdo a los indicadores de Acción e Intervención se obtuvo la frecuencia de cada indicador acorde a la descripción de las categorías que a continuación se describe

Descripción de indicadores de acción

Indicador	Categoría	Código	Descripción de las participaciones
A C C I Ó N "A"	PLANEACIÓN (1)	A1	Se refiere a la planeación de estrategias o acciones anticipadas
	ORGANIZACIÓN (2)	A2	Nos da la referencia de la organización de actividades.
	OPERATIVA (3)	A3	Cuando se lleva a cabo una estrategia y es puesta en práctica.
	TOMA DE RESPONSABILIDAD (4)	A4	Cuando se asumen cargos o tareas específicas en cada comisión o equipo o persona.
	TOMA DE DECISIONES (5)	A5	Cuando optan por una postura ante una situación o propuesta.

Descripción de indicadores de intervención

Indicador	Categoría	Código	Descripción
I N T E R V E N C I Ó N "I"	PROPOSITIVA (1)	I1	Ofrece sugerencias o alternativas de trabajo
	INFORMATIVA (2)	I2	No muestra dominio, orienta o confirma una idea
	POSITIVA (3)	I3	Muestra aceptación y reconocimiento.
	NEUTRAL (4)	I4	Se muestra imparcial y sin compromiso.
	CUESTIONADORA (5)	I5	Muestra duda, rechazo, desacuerdo y crítica valores y sentimientos.
	REFLEXIVA (6)	I6	Profundiza en el análisis de las ideas.
	CON ACUERDOS (7)	I7	Expresa creencia, consenso y convicción de sentimientos y valores.

5.8 Procedimiento

Durante la primera etapa de la investigación se conformó el marco teórico con una extensiva revisión documental. Se continuó con la elaboración de la metodología, determinando el diseño y procedimiento e instrumento.

Posteriormente se determinaron y definieron los indicadores que guiaron el análisis de las minutas elaboradas en Junta de Consejo Técnico Consultivo; tomando 5 minutas de las 10 realizadas durante el ciclo escolar 96-97 y 97-98.

El análisis de las 5 minutas se basó en el modelo tridimensional de Bales adaptado a la necesidad de esta investigación, tomando en cuenta indicadores de acción e intervención.

El análisis estadístico (frecuencias) mostró gráficamente los elementos de acción e intervención como producto de la colegiación, expresados por los miembros de los equipos asentados en las 5 minutas analizadas.

Capítulo

VI

6.1 Resultados por minuta y criterios de análisis

Los siguientes cuadros concentrados muestran los datos observados por minuta e indicadores.

Acción

No. Minuta	Planeación		Organización		Operativa		Toma de responsabilidad		Toma de decisión	
	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.
I	29.31	17	36.24	21	29.31	17	5.17	3	0.00	0
II	19.15	9	27.66	13	34.04	16	14.89	7	4.26	2
III	10.42	10	33.33	32	39.58	38	15.63	15	1.04	1
IV	24.18	37	38.56	59	26.14	40	6.54	10	4.58	7
V	18.09	17	23.40	22	38.30	36	17.02	16	3.19	3

Intervención

No. Minuta	Propositiva		Informativa		Positiva		Neutral		Cuestionadora		Reflexiva		Acuerdo	
	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.	Fr. %	Fr. Rel.
I	21.74	15	11.59	8	31.88	22	0.0	0	11.59	8	2.90	2	20.29	14
II	29.03	18	11.29	7	22.58	14	0.0	0	27.41	17	3.23	2	6.45	4
III	45.95	34	18.92	14	2.70	2	0.0	0	4.05	3	4.05	3	24.32	18
IV	17.74	22	15.32	19	8.87	11	0.0	0	8.87	11	25.00	31	24.19	30
V	19.12	13	29.41	20	4.41	3	0.0	0	10.29	7	11.76	8	25.00	17

I. Ambiente institucional

II. Evaluación proyecto escolar

III. Elaboración proyecto escolar

IV. Reflexión y análisis del plan anual

V. Evaluación del trabajo con padres

6.1.1 Criterios de las minutas analizadas en la investigación

No. Minuta	Criterios	Descripción
Minuta 1.-	Reflexión y análisis sobre el ambiente institucional	Esta sesión analiza la relación interpersonal, comunicación, el clima y ambiente grupal que prevalece en el Centro de Atención Múltiple y la satisfacción laboral de sus integrantes.
Minuta 2.-	Evaluación del Proyecto Escolar a través de comisiones	En esta sesión cada comisión realiza el análisis del trabajo realizado de su equipo de acuerdo a facilitadores, obstáculos y propuestas para la elaboración del próximo Proyecto Escolar.
Minuta 3.-	Análisis y evaluación del Proyecto Escolar a través de comisiones.	Se analiza la operatividad de las comisiones y las actividades más relevantes para cada comisión que se llevarán a cabo en el siguiente Ciclo Escolar.
Minuta 4.-	Reflexión y análisis del Plan Anual	Consiste en analizar y reflexionar sobre la importancia de realizar un Plan Anual y avance programático a partir de una planeación tomando como base la necesidad de planeación de vida de cada uno, incluyendo la importancia de la planeación en el trabajo.
Minuta 5.-	Evaluación y análisis del trabajo con padres.	La comisión de padres presentó los resultados y conclusiones del trabajo realizado durante el Ciclo Escolar.

6.1.2 Análisis de indicadores por minuta

Minuta # 1

“Reflexión sobre el ambiente institucional en el C.A.M. No. 19”

En la minuta número uno se muestra en la gráfica que los indicadores de acción se centran más en la categoría organización en 36.24% (21), en la categoría planeación y operación con un 29.31% (17) y finalmente en 5.17 (3) en la toma de responsabilidad y 0.00% toma de decisión.

En esta misma sesión respecto al indicador de intervención se observa la categoría positiva (+) con un 31.88% (22); un 21.74% (15) y para la categoría propositiva y un 20.29% (14) para la categoría de acuerdos.

De esta gráfica se puede inferir que por ser la primera reunión el ambiente de trabajo fue relajado con intervenciones trascendentes en la organización del trabajo que se planeaba para el ciclo escolar.

El clima fue de aceptación y reconocimiento, expresando consenso y convicción de sentimientos y valores necesarios en un grupo productivo.

Es conveniente mencionar que este grupo de trabajo tenía reuniones previas al inicio del ciclo escolar, en donde existía un ambiente de tolerancia, diálogo e inclusive consenso; este grupo también se caracterizó por una búsqueda de colaboración y construcción de un buen clima de trabajo.

Minuta 1

“Análisis y Reflexión sobre el ambiente Institucional en el C.A.M. No. 19”

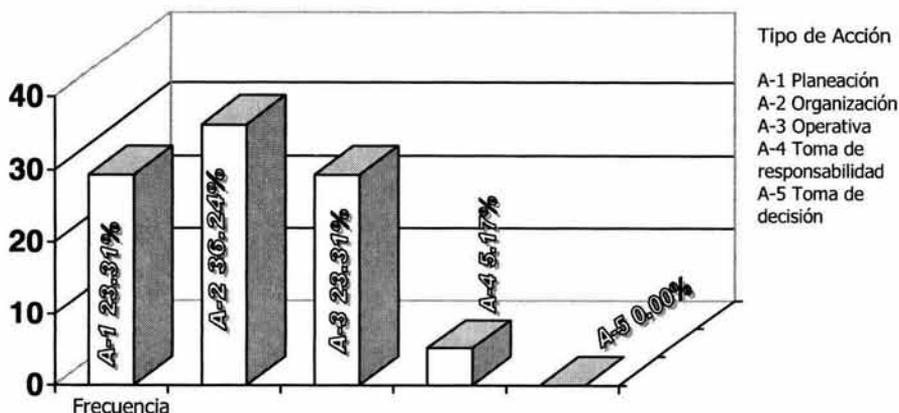
A INDICADOR (ACCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
A-1 Planeación	17	29.31
A-2 Organización	21	36.21
A-3 Operativa	17	29.31
A-4 Toma de responsabilidad	3	5.17
A-5 Toma de decisión	0	0.00
total	58	100.00

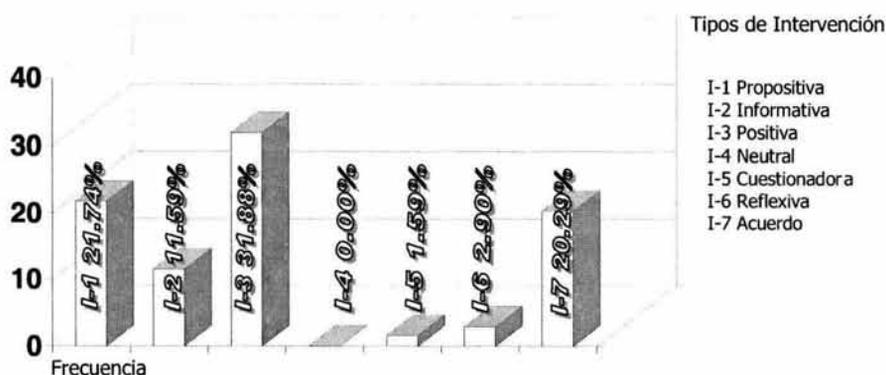
I INDICADOR (INTERVENCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
I-1 Propositiva	15	21.74
I-2 Informativa	8	11.59
I-3 Positiva	22	31.88
I-4 Neutral	0	0.00
I-5 Cuestionadora	8	11.59
I-6 Reflexiva	2	2.90
I-7 Acuerdo	14	20.29
total	69	100.00

Minuta 1 (tipos de acción)
Análisis y reflexión sobre el ambiente institucional



Minuta 1 (tipos de intervención) Análisis y reflexión sobre el ambiente institucional



Análisis de indicadores por minuta

Minuta # 2

“Evaluación del proyecto escolar a través de comisiones.”

En la minuta número dos se observa a través de los indicadores de acción la categoría operativa con 34.04% (16) demuestra ser la más alta frecuencia; enseguida se encuentra la categoría de organización con 27.66% (13); posteriormente planeación con 19.15%; (9) y la categoría de responsabilidad con 14.89% (7) y finalmente toma de decisión, siendo la más baja con 4.26% (2).

En esta misma sesión de trabajo con respecto al indicador de intervención se observan participaciones propositivas con un 29% (18); cuestionadora con 27.42% (17); positiva con 22.58% (14) e informativa con 11.29% (7). Y finalmente los puntajes bajos se encuentran en las categorías de acuerdo 6.45% (4) reflexiva 3.23% (2) y neutral 0.0%

De estas gráficas de la segunda minuta se infiere que el análisis del trabajo realizado en el proyecto escolar llevó a cuestionar y proponer nuevas alternativas de trabajo, encaminadas a una solución de problemas donde la operatividad y organización de las comisiones de equipos, cuestiona y analiza sus planteamientos a la luz de las metas y objetivos que se habían establecido en el proyecto escolar, así mismo se muestra aceptación y reconocimiento en el trabajo realizado en el ciclo escolar.

Minuta 2

“Análisis y Reflexión sobre el ambiente Institucional en el C.A.M. No. 19”

A INDICADOR (ACCIÓN)

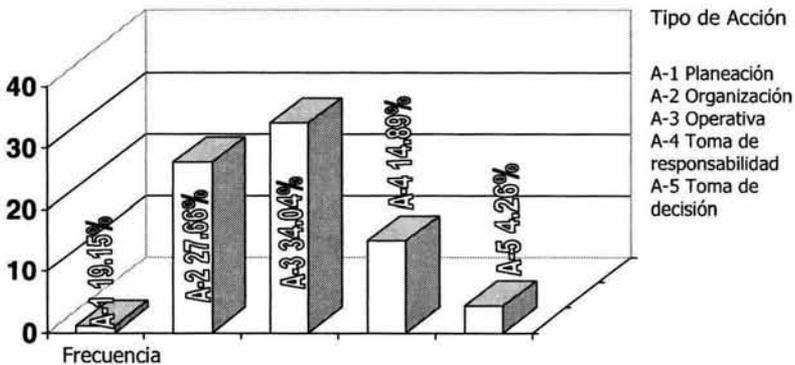
CATEGORÍA	(F)	%
A-1 Planeación	9	19.15
A-2 Organización	13	27.66
A-3 Operativa	16	34.04
A-4 Toma de responsabilidad	7	14.89
A-5 Toma de decisión	2	4.26
total	47	100.00

I INDICADOR (INTERVENCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
I-1 Propositiva	18	29.032
I-2 Informativa	7	11.29
I-3 Positiva	14	22.58
I-4 Neutral	0	0.00
I-5 Cuestionadora	17	27.41
I-6 Reflexiva	2	3.23
I-7 Acuerdo	4	6.45
total	62	100.00

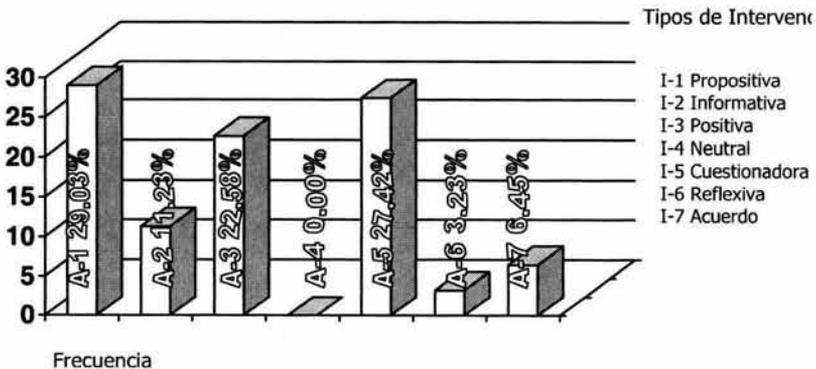
Minuta 2 (acción)

“Evaluación del proyecto escolar a través de comisiones”



Minuta 2 (intervención)

“Evaluación del proyecto escolar a través de comisiones”



Análisis de indicadores por minuta
Minuta # 3
"Elaboración del proyecto escolar"

En la minuta número tres se muestra la gráfica del indicador de acción en la categoría de operatividad es la más alta frecuencia con un 39.58% (38); la de organización con un 33.33% (32); la toma de responsabilidad con 15.63% (15); la planeación con 10.42% (10) y finalmente en la toma de decisión de 1.04% (1).

En esta misma sesión con respecto al indicador de intervención se observa que la categoría propositiva es la más alta en un 45.95% (34); seguido de acuerdos con 24.32% (18) e informativa 18.92% (14); posteriormente reflexiva y cuestionadora con 4.05% (3) y finalmente positiva con 2.70% (2).

De las gráficas de la tercer minuta se infiere que las acciones estaban encaminadas a la operación y organización del Proyecto Escolar, asumiendo una responsabilidad como equipo de trabajo. Cabe señalar que se observa un equipo propositivo y con un crecimiento y buen ambiente laboral de participación y escucha.

La reunión fue matizada por intervenciones de tipo propositivo, el grupo participó exponiendo sus propuestas de trabajo en las diferentes comisiones, para la elaboración del Proyecto acorde a las necesidades del centro educativo.

Asimismo hubo consensos acerca de las diversas necesidades que observaba cada equipo de trabajo al interior y como totalidad de la escuela.

Al mismo tiempo que se informaba de las necesidades, se daban alternativas de solución viables, se discutían y se consensaban posteriormente a todo el grupo no perdiendo de vista el propósito de la sesión.

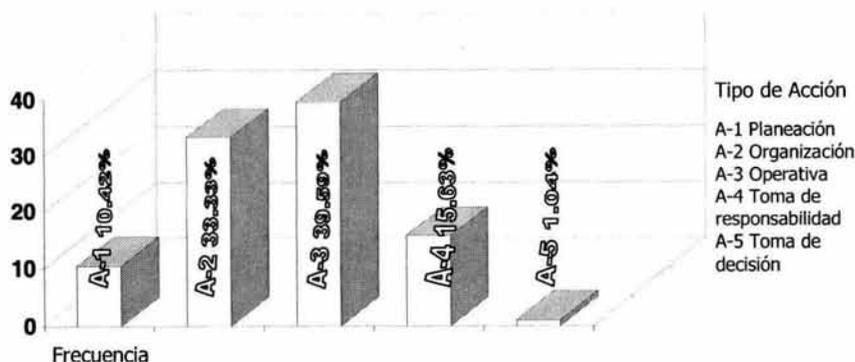
A INDICADOR (ACCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
A-1 Planeación	10	10.42
A-2 Organización	32	33.33
A-3 Operativa	38	39.58
A-4 Toma de responsabilidad	15	15.63
A-5 Toma de decisión	1	4.05
total	96	100.00

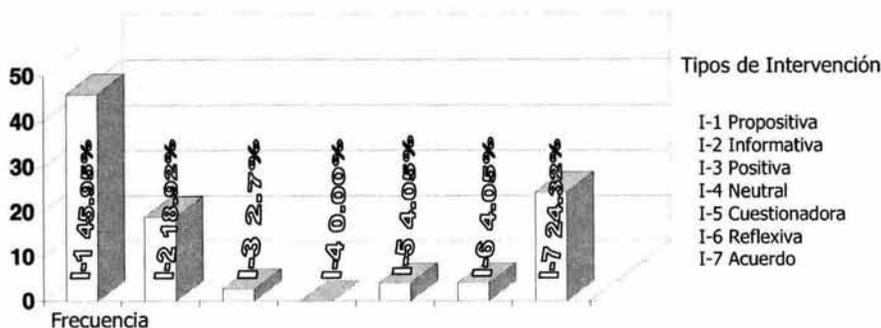
I INDICADOR (INTERVENCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
I-1 Propositiva	34	45.95
I-2 Informativa	14	18.92
I-3 Positiva	2	2.70
I-4 Neutral	0	0.00
I-5 Cuestionadora	3	4.05
I-6 Reflexiva	3	4.05
I-7 Acuerdo	18	24.32
total	74	100.00

Minuta tres (acción)
 “Elaboración del proyecto escolar”



Minuta tres (intervención)
 “Elaboración del proyecto escolar”



Análisis de indicadores por minuta

Minuta # 4

“Reflexión y análisis del plan anual”

En la minuta número cuatro se muestra que los indicadores de acción más altas se centran en la categoría de organización con 38.56% (59) seguida por la operación con 26.14% (40) y planeación con 24.18% (37); por último toma de decisiones con 4.58% (7) y toma de responsabilidad con 6.54% (10) son las intervenciones más bajas.

En esta misma sesión con respecto al indicador de intervención se observa que la categoría que expresa la reflexión tiene un 25% (31); acuerdo con un 24.19% (30)

siendo las más altas, seguidas de las categorías propositiva con 17.74% (22) e informativa con 15.32% (19) y para concluir positiva y cuestionadora con 8.87% (11), son las frecuencias más bajas.

De éstas gráficas se puede inferir que hubo un clima de reflexión ya que se profundizó sobre la utilidad de la propuesta, llegando a acuerdos a través de la participación, sobre la elaboración del plan anual; también fue posible observar que existen propuestas de trabajo que orientan y confirman ideas grupales; asimismo en este análisis el cuestionamiento fue bajo y demuestra aceptación y reconocimiento de los intereses del grupo entre si y del trabajo, por tanto se ve una organización y funcionamiento de los equipos de trabajo organizados en comisiones.

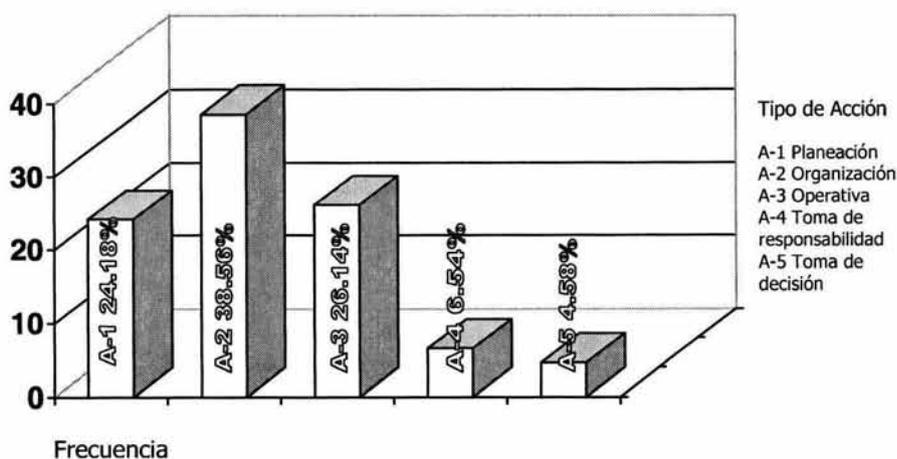
A INDICADOR (ACCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
A-1 Planeación	37	24.18
A-2 Organización	59	38.56
A-3 Operativa	40	26.14
A-4 Toma de responsabilidad	10	6.54
A-5 Toma de decisión	7	4.58
total	153	100.00

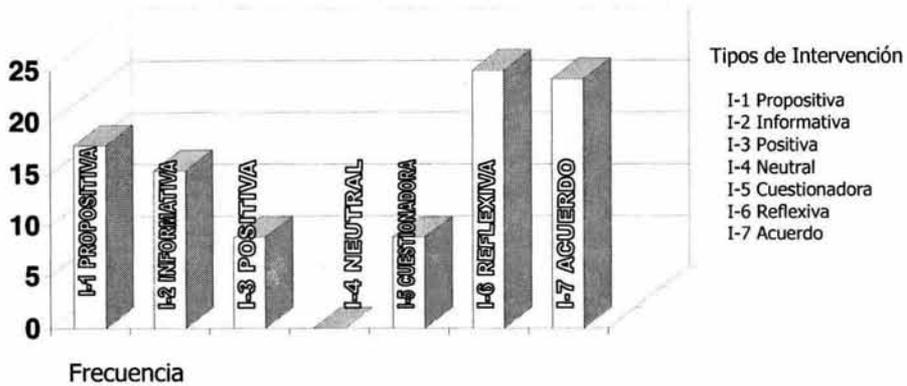
I INDICADOR (INTERVENCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
I-1 Propositiva	22	17.74
I-2 Informativa	19	15.32
I-3 Positiva	11	8.87
I-4 Neutral	0	0.00
I-5 Cuestionadora	11	8.87
I-6 Reflexiva	31	25.00
I-7 Acuerdo	30	24.19
total	124	100.00

Minuta cuatro (acción) "Reflexión y análisis del plan anual"



Minuta cuatro (intervención)
“Reflexión y análisis del plan anual”



Análisis de indicadores por minuta
Minuta # 5 evaluación y análisis
Trabajo con padres

En la minuta número cinco se observa que los indicadores de acción se concentran en la categoría operativa con 38.30% (36); organización con 23.40% (22); categoría planeación 18.09% (17); toma de responsabilidad 17.02% (16) y para finalizar toma de decisión con 3.19% (3).

En esta misma sesión de trabajo con respecto a los indicadores de intervención la categoría informativa es la más alta con un 29.41% (20) seguida por acuerdo con un 25% (17), propositiva con 19.12% (13), después la categoría reflexiva 11.76% (8) y cuestionadora 10.29% (7) casi al mismo nivel y para concluir la positiva con 4.41% (3), siendo la más baja frecuencia en esta minuta.

De estas gráficas se puede deducir que la información vertida cerca del trabajo de padres en la escuela se llegaron a acuerdos sobre la participación del padre de familia en la educación de su hijo, aunque se cuestionó y reflexionó acerca de la forma en que se ha trabajado hasta el momento con los padres de familia.

Hubo propuestas de solución a través del consenso y disenso, por lo que el producto final fue el acuerdo tomado por el grupo para mejorar la atención a los padres y madres de familia.

También es importante señalar que el grupo, en esta sesión de trabajo, se observa con características de grupo organizado-productivo, con un alto nivel de acuerdos y donde ponen en práctica sus estrategias y se encaminan a la conformación del equipo de trabajo efectivo.

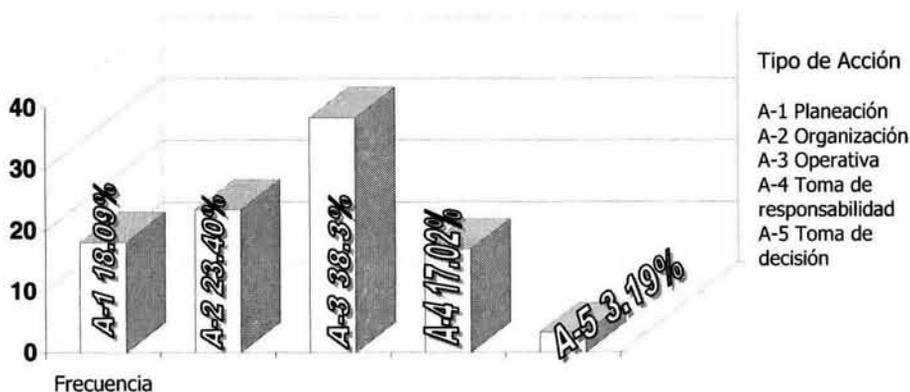
A INDICADOR (ACCIÓN)

I INDICADOR (INTERVENCIÓN)

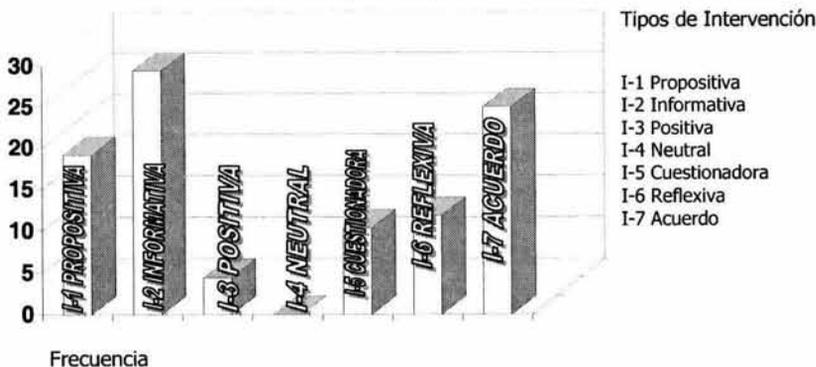
CATEGORÍA	(F)	%
A-1 Planeación	17	18.09
A-2 Organización	22	23.40
A-3 Operativa	36	38.30
A-4 Toma de responsabilidad	16	17.02
A-5 Toma de decisión	3	3.19
total	94	100.00

CATEGORÍA	(F)	%
I-1 Propositiva	13	19.12
I-2 Informativa	20	29.41
I-3 Positiva	3	4.41
I-4 Neutral	0	0.00
I-5 Cuestionadora	7	10.29
I-6 Reflexiva	8	11.76
I-7 Acuerdo	17	25.00
total	68	100.00

Minuta cinco (acción)
“Trabajo con padres”



Minuta cinco (intervención)
“Trabajo con padres”



Total cinco minutos

De las cinco sesiones de trabajo analizadas por medio de las gráficas pudimos notar un concentrado final de los indicadores del tipo de acción o de intervención.

Tomando como referencia los indicadores de acción los mayores puntajes se centran en la operación con 33.41% (146); seguida de organización con 31.81% (139); posteriormente planeación con 18.76% (82), finalmente se muestra toma de responsabilidad con 12.59% (55) y toma de decisión con 3.43% (15).

Respecto a los indicadores de intervención se observan altos en frecuencia las categorías de propositiva con 25.69% (102) seguida de acuerdo 20.91 (83) e informativa con 17.13% (68) y positiva con 13.10% (52) y para concluir se encuentran al mismo nivel las categorías de cuestionadora y reflexiva con 11.59% (46).

Del mismo concentrado de las cinco sesiones se puede inferir que el grupo presenta un buen nivel de participación, colaboración y compromiso, que tiende a arribar en conclusiones y acuerdos para llevar a cabo las ideas y estrategias y poniendo en práctica la solución de problemas.

Se observa una orientación en la meta común y un clima que propicia la reflexión y el respeto. Se dan en un mismo nivel la participación positiva como el cuestionamiento, la discusión y el desacuerdo, en algunos casos el rechazo de ideas, ya que no siempre son compartidas por todo el grupo. También es importante señalar que existió una aceptación y reconocimiento de su propio quehacer educativo en sus equipos de trabajo formados en comisiones, reconociendo sus propias capacidades individuales y colectivas.

Es importante señalar que en todas las sesiones de trabajo las intervenciones con carácter neutral no se dieron, ya que el grupo siempre mantuvo un compromiso y su involucramiento en la tarea manteniendo una posición definida y clara con respecto a lo que quería y se proponía.

Respecto a la categoría de toma de responsabilidad el grupo asume su compromiso, tiene disposición al trabajo pero no toma decisiones ante situaciones que se le presentan, delegando esta responsabilidad al líder. Esta situación se presenta como parte del crecimiento grupal.

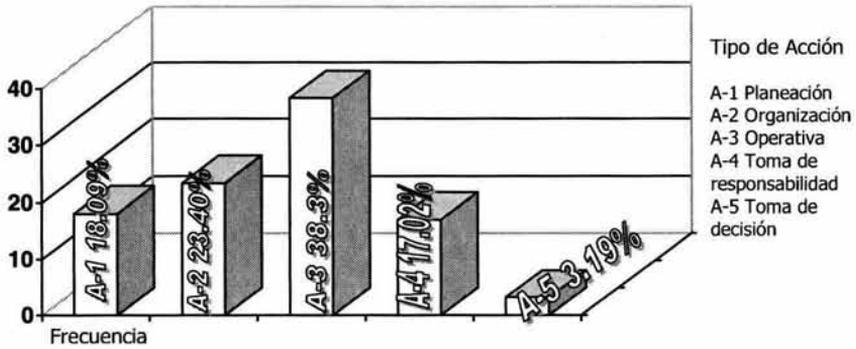
A INDICADOR (ACCIÓN)

CATEGORÍA	(F)	%
A-1 Planeación	82	18.76
A-2 Organización	139	31.81
A-3 Operativa	146	33.41
A-4 Toma de responsabilidad	55	12.59
A-5 Toma de decisión	15	3.43
total	437	100.00

I INDICADOR (INTERVENCIÓN)

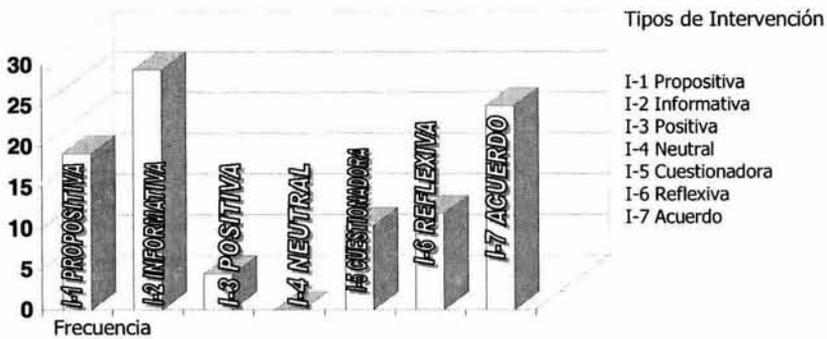
CATEGORÍA	(F)	%
I-1 Propositiva	102	25.69
I-2 Informativa	68	17.13
I-3 Positiva	52	13.10
I-4 Neutral	0	0.00
I-5 Cuestionadora	46	11.59
I-6 Reflexiva	46	11.59
I-7 Acuerdo	83	20.91
total	397	100.00

Totales (5 minutos) acción



Tipos de acción: A-1 planeación, A-2 organización, A-3 operativa, A-4 toma de responsabilidad, A-5 toma de decisión.

Totales (5 minutos) intervención



Tipos de intervención: I-1 propositiva, I-2 informativa, I-3 positiva, I-4 neutral, I-5 cuestionadora, I-6 cuestionadora, I-7 acuerdo.

Análisis de datos
Indicador: intervención
Categoría: propositiva

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	15	21.74
2	18	29.03
3	34	45.95
4	22	17.74
5	13	19.12

Se observa que la minuta II de Elaboración del Proyecto Escolar es la más alta con una frecuencia del 45.95%, indicando una riqueza en propuestas de trabajo en la construcción del Proyecto, donde se conjuntaron las aspiraciones del grupo.

La evaluación del P. E. Presenta 29.03% lo que permite inferir que el grupo fue espontáneo y participativo en la búsqueda de acuerdos.

Posteriormente la sesión de reflexión y análisis del ambiente institucional con 21.74% donde se caracteriza al grupo propositivo, por ofrecer alternativas de trabajo.

En el resto de las sesiones disminuye la frecuencia pero no totalmente pues la intervención propositiva fue un punto clave para la construcción del trabajo, permitiendo la reflexión y toma de acuerdos grupales.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador-intervención
Categoría-informativa

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	8	11.59
2	7	11.29
3	14	18.92
4	19	15.32
5	20	29.41

Respecto a este indicador se observa que la evaluación del trabajo con padres destaca con 29.41% sobre los demás categorías. Es seguida por la elaboración del Proyecto Escolar con 18.92% y reflexión sobre el Plan Anual con 15.32%.

Finalmente se encuentran en el mismo porcentaje reflexión y análisis del ambiente institucional 11.59% y evaluación del Proyecto Escolar con 11.29%.

Se puede comprender esta situación porque el trabajo con padres se realizó a nivel informativo enumerando y confirmando las acciones que se realizaron en este rubro por el equipo responsable del trabajo.

Seguida por la sesión destinada a la elaboración del Proyecto Escolar donde se requiere concretar información para luego promover la organización del trabajo.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos

Indicador-intervención

Categoría-positiva

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	22	31.88
2	14	22.58
3	2	2.70
4	11	8.87
5	3	14.41

En esta categoría sobresale el puntaje 31.88% que corresponde a la minuta de reflexión y análisis del ambiente institucional seguido de la evaluación del Proyecto Escolar con 22.58%.

Los puntajes bajos se encuentran en las minutas de reflexión y análisis del Plan Anual con 8.87%, evaluación del trabajo con padres 4.41% y por último con 2.70% elaboración del Proyecto Escolar.

El puntaje alto en la primera minuta se explica por que el ambiente y clima grupal fueron favorables, donde existe cohesión y confianza por expresar sus opiniones, respecto a la evaluación del Proyecto Escolar se observa reconocimiento de la tarea realizada y la satisfacción del cumplimiento de la meta común.

Los puntajes bajos se deben a que el ambiente de trabajo no requiere ya de intervenciones positivas, más si de claridad, honestidad y compromiso como producto del proceso del grupo.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador-intervención
Categoría-neutral

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	0.0	0.0
2	0.0	0.0
3	0.0	0.0
4	0.0	0.0
5	0.0	0.0

En este indicador se observa que el grupo no presenta participaciones denominadas neutrales, ya que en ningún momento se mostraron imparciales o sin compromiso. En las sesiones exhibieron una actitud definida y clara hacia la realización de la tarea o su desacuerdo. Esto ratifica que los grupos tienen una actitud definida y no se quedan en la pasividad.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador intervención
Categoría-cuestionadora

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	8	11.59
2	17	27.41
3	3	4.05
4	11	8.87
5	7	10.29

Se observa que este indicador nos muestra la evaluación del Proyecto Escolar con 27.41% como el puntaje más alto, mostrando una actitud de cuestionamiento y crítica hacia este momento evaluativo.

Es seguido por reflexión y análisis del ambiente institucional con 11.59% donde se cuestionan ciertas actitudes, valores y sentimientos que el grupo posee. También evaluación del trabajo con padres con 10.29% y reflexión y análisis del Plan Anual con 8.87% mostraron cierto desacuerdo al introducir el Plan Anual como una actividad de la Institución.

Finalmente con 4.05% la elaboración del Proyecto Escolar presentó menos cuestionamientos o dudas, y existió un consenso y motivación al cumplimiento de la tarea.

Obsérvese que en las sesiones en donde se requería una actitud más activa, se presenta la intervención cuestionadora y hay una marcada diferencia con las sesiones donde la tarea es más clara, el cuestionamiento disminuye.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos

Indicador-intervención

Categoría-reflexiva

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	2	2.90
2	2	3.23
3	3	4.05
4	31	25.00
5	8	11.76

En este tipo de intervenciones se observa que en la sesión de reflexión y análisis sobre el Plan Anual sobresale significativamente con 25.00% indicando que existe profundidad en el análisis de las ideas que se expresan y sobre todo la relación con el proyecto de vida y pertinencia de realizar un plano anual aunado al desarrollo del grupo como equipo de trabajo.

Es seguido a la minuta de evaluación del trabajo con padres con 11.76% donde también el grupo analiza, cuestiona y profundiza la calidad de la atención brindada a los padres de familia por la comisión que promueve este trabajo.

Finalmente elaboración del Proyecto Escolar 4.05%, evaluación del Proyecto Escolar 3.23% y reflexión sobre el ámbito institucional con 2.90% son los puntajes más bajos infiriendo que el grupo discutía y cuestionaba más, ya que las meta no era tan clara, existiendo tensión en el grupo, cabe señalar que corresponden a otro ciclo escolar donde el grupo no era tan maduro, y se encontraba en otro proceso.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador-intervención
Categoría-acuerdos

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	14	20.29
2	4	6.45
3	18	24.32
4	30	24.19
5	17	25.00

Se observa este tipo de participación “acuerdo” en la evaluación del trabajo con padres es la más alta con 25%, seguido de la elaboración del Proyecto Escolar con 24.32% y reflexión y análisis del Plan Anual con 24.19%, denotando un nivel alto de consenso y convicción, de orientación a la tarea de grupo, y una cohesión en sentimientos y valores esto como resultado del proceso grupal.

Con respecto a la sesión de trabajo de reflexión y análisis del ambiente institucional con 20.29% esta categoría expresa creencia, identidad y cohesión grupal.

Y finalmente, el trabajo de la segunda sesión Evaluación del Proyecto Escolar con 6.45% nos indica un bajo nivel en acuerdos porque únicamente los resultados fueron analizados e informados y no se requería tomar consenso.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos

Indicador-acción

Categoría-planeación

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	17	29.31
2	9	19.15
3	10	10.42
4	37	24.18
5	17	18.09

Respecto al indicador de acción la categoría de planeación se observa en la primera minuta sobre reflexión y análisis sobre el ambiente institucional un 29.31%, la cuarta sobre la reflexión y análisis del Plan Anual 24.18%.

En la segunda minuta respecto a evaluación del P.E. con 19.15% (9) y en la quinta con 18.09% (17) y finalmente la tercer minuta con 10.42% (10) se observa que disminuyó la participación en torno a la planeación dado que el trabajo giró hacia otro objetivo (evaluación del Proyecto Escolar y evaluación del Trabajo con Padres) y el objetivo era informar y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

Es relevante notar que el porcentaje más bajo es de 10.42% en la tercera sesión, y se explica porque esta sesión se dedicó a la organización y planeación del Proyecto Escolar, tomando como punto de partida el Proyecto Escolar del ciclo anterior.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador-acción
Categoría-organización

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	21	36.24
2	13	27.66
3	32	33.33
4	59	38.56
5	22	23.40

Respecto al indicador acción con categoría de organización se observan mayores puntajes en las minutas de las sesiones sobre reflexión del Plan Anual 38.56%, reflexión y análisis sobre ambientes Institucionales con 36.24% y elaboración del Proyecto Escolar con 33.33%.

Respecto a la segunda y quinta minuta sobre la evaluación del Proyecto Escolar 27.66% y evaluación del trabajo con padres 23.4% la organización descendió ya que el objetivo fue analizar e informar sobre el trabajo realizado en la escuela.

En las minutas acerca de la reflexión sobre el ambiente institucional, el Plan Anual y la elaboración del Proyecto Escolar las participaciones sobre la organización de las acciones son más frecuentes, puesto que el objetivo de estas sesiones debía concretarse en acciones claras y precisas y en el cumplimiento de la tarea establecida.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos

Indicador-acción

Categoría-operatividad

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	17	29.31
2	16	34.04
3	38	39.58
4	40	26.14
5	36	38.30

Con respecto al indicador acción en su categoría de operatividad se observa que en la elaboración del Proyecto Escolar con 39.58% sobresale por la naturaleza del tema atendido.

Es seguida por la sesión V dedicada a la evaluación del trabajo con padres 38.30% y la evaluación del Proyecto Escolar con 34.04%

Y por último la reflexión sobre ambientes institucionales 29.31% y reflexión y análisis sobre el Plan Anual con 26.14%. se puede observar que en general en esta categoría los puntajes son altos en todas las minutas, ya que denotan la puesta en práctica de ideas y estrategias y toman relevancia en la elaboración y evaluación del Proyecto Escolar y trabajo con padres, ya que se requiere de mayor acción, no así en la reflexión del Plan Anual y ambientes institucionales, donde se analiza o da cuenta de lo que se tiene para proponer cambios en caso necesario.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador-acción
Categoría-toma de responsabilidad

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	3	5.17
2	7	14.89
3	15	15.63
4	10	6.54
5	16	17.02

Con respecto al indicador de acción y categoría de toma de responsabilidad se observa que en la minuta de trabajo con padres destaca con 17.02%. Es seguido de la minuta sobre elaboración de Proyecto Escolar con 15.63% y evaluación del Proyecto Escolar con 14.89%. Los puntajes altos en las minutas es porque se asumieron cargos y tareas específicas y denota una organización en equipos y ésta toma de responsabilidades no es individual. Se observa en esta categoría que el grupo se asume en esta responsabilidad por el compromiso y la cohesión del equipo de trabajo.

Finalmente los puntos más bajos son 6.54% y 5.17% y se encuentran en las minutas sobre reflexión sobre el Plan Anual y ambientes Institucionales, donde por la naturaleza de la sesión de trabajo existen más análisis de ideas, que una asunción de responsabilidades.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

Análisis de datos
Indicador acción
Categoría-toma de decisiones

No. sesión	Frecuencia Rel.	Fr. %
1	0	0.0
2	2	4.26
3	1	1.04
4	7	4.58
5	3	3.19

Respecto al indicador de toma de decisiones se observan puntajes en general bajos. Respecto a la minuta de reflexión sobre el Plan Anual con 4.58% evaluación sobre en Proyecto Escolar con 4.26% y evaluación del trabajo con padres con 3.19%, son los puntajes más altos.

El indicador de toma de decisiones en la minuta de elaboración de Proyecto Escolar 1.04% y reflexión, análisis del ambiente Institucional con 0.0% son las más bajas, observándose poco compromiso en las propuestas y decisiones.

La razón por la que se registraren más bajas, las frecuencias de las expresiones donde se señala la toma de decisiones, se explica desde el proceso que siguió el grupo, pues es mayor en la reflexión y análisis del Plan Anual a diferencia de la sesión primera que se dedicó al análisis del ambiente institucional.

No. SESIÓN	TEMA CENTRAL DE LA SESIÓN
I	Reflexión y análisis sobre el Ambiente institucional.
II	Evaluación del Proyecto Escolar ciclo 96-97
III	Elaboración Proyecto Escolar Ciclo 97-98
IV	Reflexión y análisis sobre el Plan Anual
V	Evaluación del trabajo con Padres por la comisión del Proyecto Escolar.

6.2 Discusión de resultados

Esta investigación resalta la importancia del trabajo colegiado como un elemento primordial de organización en una escuela de Educación Especial.

El trabajo colegiado ofrece la oportunidad para rescatar la experiencia de los involucrados, identificar problemas, plantear una serie de alternativas y resolverlas desde una visión comunitaria de la vida escolar. El trabajo colegiado implica estructurar una ayuda, ejercitar capacidad de convocatoria, tener claro lo que se pretende discutir y adonde vamos, definir ejes de discusión propiciando la participación y arribando a conclusiones, facilita la toma de decisiones, organiza tiempos de trabajo, distribuye oportunamente las responsabilidades, y evalúa el trabajo de una manera conjunta CONACYT. SEP (1993)

El grupo que se investigó a partir de las minutas presentó participación, colaboración y compromiso y como grupo puso en práctica la solución de problemas específicos de la escuela en el Proyecto Escolar y que coincide con la propuesta de la CONACYT-SEP (1993) . Se infiere que es un grupo que se caracteriza por ser propositivo y concretar acuerdos, dinamismo por su organización y operatividad, de acuerdo a los puntajes altos presentados en el análisis de datos.

Hargreaves (1991) menciona que las verdaderas culturas de colaboración son profundas, personales y duraderas, no se organizan para proyectos o actividades específicas únicamente. No son una serie de elementos para un solo convenio. Las culturas de colaboración son constitutivas y de gran importancia en el trabajo cotidiano de los maestros. El trabajo conjunto implica formas más profundas de interacción, como la planeación, observación y experimentación conjuntas, y depende de la organización estructural de las tareas, el tiempo y otros recursos en formas que no son características de otras formas de compañerismo.

Pero cabe señalar que esta investigación muestra el proceso de este modelo donde se concentran tareas, se planea dentro del aula, organiza actividades escolares y operativiza el Proyecto Escolar, realizando una evaluación conjunta, donde participa la comunidad educativa.

Asimismo Winert (1985) afirma que en donde el (individuo) maestro pone parte de sí mismo, tales como sus convicciones, capacidades, grados de libertad al servicio de la organización, ya no es libre para actuar y decidir de manera autónoma sobre cómo, dónde y cuándo deben hacerse las cosas.

Pero el consenso y la unanimidad como ideal y como meta destruye la elección autónoma del individuo. Indica que el consenso sólo se puede alcanzar en torno de simples cuestiones triviales, en cuestiones de fondo se pone en riesgo lo democrático (Kerlinger, 1954).

Aunque se han expuesto varias ideas y concepciones acerca de lo poco conveniente que resulta la colegiación, es importante exponer estos disentimientos y desacuerdos que son una fuente de ideas que enriquecen el trabajo y por tanto propician el aprendizaje, con propuestas innovadoras para no caer en un autocratismo y exclusión, esto se observa en el cuestionamiento a la evaluación del Proyecto Escolar, mencionada en la minuta número dos.

Fullan (1991) menciona que en las escuelas efectivas la colaboración se vincula con normas y oportunidades para la mejora continua y un aprendizaje alrededor de la carrera. Se supone que la mejora en la enseñanza, es una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, evaluación y experimentación en concierto con los colegas son condiciones que propician la mejora de los maestros.

Pichón Riviere (1965) afirma que cualquiera de los objetivos que el grupo se proponga, tiene como finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son los hechos individuales, sino producciones sociales. Los puntajes altos en toma de responsabilidad en equipo, toma relevancia en este punto.

Bauleo y Pichón Riviere (1965), proponen una perspectiva en donde el grupo es considerado como una unidad y como una totalidad que posee una estructura en la que se fusionan y se actualizan las historias de los miembros en una situación dinámica, que tiene relación con sus vinculaciones anteriores. Cada uno de los integrantes que conforman el centro educativo tiene experiencias diferentes de trabajo y profesionalismo aunado a su historia y características personales, y con estos elementos se concretó la conformación del equipo, analizaron aquellas áreas que como grupo consideraron problemáticas, y compartieron sus ideas y experiencias, iniciando así un trabajo conjunto sistemático y planificado, dirigido a resolver sus mutuos problemas, y lograr así, de mejor forma las metas comunes en un proyecto denominado escolar, esta situación es confirmada en la minuta 1 y 3 que se refiere al análisis y reflexión del ambiente Institucional y elaboración de l Proyecto Escolar.

El Proyecto Escolar fue importante como eje rector, ya que no permitió que se divagara como grupo, sino al contrario que se planearan, organizaran y se centraran acciones hacia la solución de problemas y necesidades.

A propósito señala Pichón Riviere (1965) que el grupo es un conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio y articulado por una mutua representación interna. Los miembros de un grupo se proponen implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad, esto se ve reflejado en la minuta número cuatro con el tema de reflexión y análisis del Plan Anual.

Bion (1948) refiere que la distinción que hace Mc Dougall (1920) entre grupo simple "no-organizado" y el grupo "organizado", parece aplicable, no a dos grupos diferentes, sino a dos estados mentales que podemos observar como coexistentes dentro del mismo grupo.

El grupo "organizado" puede mostrar rasgos característicos del grupo de trabajo, mientras que el "no-organizado" muestra rasgos característicos del grupo de supuesto básico.

El grupo analizado presenta características de "organizado" porque posee funciones de grupo de trabajo y es productivo en abordar la tarea y tener características de colaboración y organización. En las minutas 1, 3 y 4 su organización es muy alta.

También menciona que la organización de un grupo da estabilidad y permanencia al grupo de trabajo, que corre el peligro de ser más fácilmente ahogado por los supuestos básicos, cuando el grupo carece de organización.

En esta investigación los indicadores de organización grupal (propositiva cuestionamiento y acuerdos) se presentan como las más altas.

La peculiaridad individual no constituye una parte de la vida de un grupo que actúa sobre supuestos básicos. La organización y la estructura son armas del grupo de trabajo. Constituyen el producto de la cooperación entre los miembros del grupo, y una vez establecidos en el mismo, su efecto consiste en reclamar una mayor cooperación de los individuos, como se puede observar en los grupos de trabajo o comisiones del C.A.M. La minuta 3 acerca de la elaboración del Proyecto Escolar, donde la organización y la operatividad son muy altas, dan cuenta del movimiento productivo del grupo en aras de concretar la tarea que muestran puntajes altos en el indicador de organización operativa y toma de responsabilidad.

Gimeno Sacristán (1992) menciona que el modelo colegiado alude una forma compartida de tomar decisiones y responsabilidades en el ejercicio de la marcha colectiva en las organizaciones escolares. El director que desarrolla el modelo colegiado estimula la participación, corresponsabiliza a todos en las decisiones, hace sentir al proyecto escolar como algo que pertenece a todos.

En la investigación que se hizo al observar las frecuencias y los temas centrales de las sesiones analizadas, se puede suponer que al director se le atribuye un rol definido desde la teoría (Sacristán, 1992), en el ejercicio de la conducción del grupo.

En el caso del grupo atendido la baja toma de decisiones conduce a suponer que el grupo no evade la tarea, sino presenta dificultad al asumir sus decisiones y el líder asume esta responsabilidad en este caso el Director.

De acuerdo a Bion (1948), el grupo de trabajo está siempre en relación con los supuestos básicos y cada miembro actúa de acuerdo a sus capacidades individuales y el primer supuesto básico se relaciona con el líder de quien depende para nutrirse material y espiritualmente y para obtener protección. De acuerdo a los resultados de la investigación el primer supuesto básico de dependencia se relacionó con el gru-

po en no asumir la toma de decisiones, dejando al líder esta responsabilidad, esta situación se observa a lo largo de las bajas frecuencias en el indicador acción (A-5) toma de decisiones.

Con esta visión el grupo posee características y funciones de grupo organizado y de trabajo, observándose esta situación en el total de las minutas, donde las frecuencias más altas recaen en operatividad y organización, que tiene que ver con el cumplimiento de la tarea.

La técnica operativa, de Pichón Riviere se caracteriza por estar concentrada en la tarea: es decir que privilegia la tarea grupal y la marcha hacia el logro de sus objetivos. Un paso importante en este proceso de esclarecimiento, de aprender a pensar, es un trabajo orientado hacia la reducción del índice de ambigüedad grupal por la resolución dialéctica de las contradicciones internas del grupo, que toman la forma de dilema.

En relación con el proyecto que el grupo va elaborando en el transcurso del proceso, se observa que el contexto ejerce una acción sobre el grupo, lo que en cierto modo determina al sentido de la tarea. Al tiempo de elaborarla el grupo manifiesta conductas que expresan su manera peculiar de "vivir", de experimentar el abordaje de la tarea, su ajuste al proceso y a los objetivos del mismo, y, a la vez, ejerce una acción hacia fuera, de acuerdo con el sentido propio de la finalidad de su tarea en este caso la organización escolar a través de un proyecto.

Dentro del proceso grupal se observa que como primer momento fué el ver las partes positivas, pero sin cuestionamientos, y al ir transcurriendo por los diferentes estilos de de organización grupal , aparece el indicador de cuestionamiento y reflexión. Se observa en la primera Minuta con los indicadores de intervención (positiva, propositiva y acuerdo) teniendo resultados muy alto en sus frecuencias.

En los resultados respecto a la primera minuta con el tema de ambiente institucional fueron favorables resaltándose las relaciones de cohesión y confianza y el reconocimiento por el trabajo realizado, este momento del grupo fue importante porque permitió el crecimiento del grupo y su organización escolar propiciando la colegiación. La primera y segunda minuta dan cuenta de este resultado en sus indicadores altos de intervención (propositiva y positiva). Lo sustenta Aguilar (1991) cuando menciona a los grupos con una atmósfera cálida, permisiva, amistosa, democrática, hay mayor motivación y creatividad para trabajar y mayor satisfacción al ser más productivos. Además hay menos descontento, frustración, agresión, más compañerismo, cordialidad, cooperación y "sentimiento de nosotros" y respeto al pensamiento individual.

También en la cuarta minuta con el tema de reflexión y análisis del Plan Anual se observa un clima de reflexión, pero también consenso disconsenso sobre la utilidad o no de implementar el plan en el C.A.M., ya que ésta venía por parte de las autoridades, y no se veía necesario en ese momento, además porque no emanaba del colectivo docente.

Ezpeleta (1991) menciona que el clima de trabajo es el resultado del encuentro diario de un grupo de personas que comparten una pertenencia laboral. El contexto interactivo de cada escuela, con su propio condicionamiento, plantea restricciones y márgenes de acción que se modifican, amplían o ajustan conforme a la dinámica de cada escuela.

Las contribuciones de un buen clima de relaciones, centrado en el desempeño del docente, han sido confirmados en varios estudios sobre planteles de primaria. Pastana, (1996).

Como parte de este proceso surge el equipo de trabajo que crea la oportunidad para que las personas se reúnan a analizar aquellas áreas que como conjunto consideren problemáticas; y comparten sus ideas y experiencias; inicien un trabajo conjunto; sistemático y planificado, dirigido a resolver sus problemas mutuos para lograr de mejor forma las metas comunes. Cuadernillo de integración No. 1 Educación Especial SEP, (1994). La minuta 3 y 5 en su indicador de acción e intervención (organización operativa, propositiva y acuerdo) presentan sus frecuencias altas, y nos dan cuenta de la organización dentro del grupo.

Este grupo se comprometió con las nuevas acciones que los integrantes, desde el director hasta el último de sus miembros, se reunieran constantemente y evaluaron el avance y las dificultades que se presentaron en el camino hacia la construcción de un equipo de trabajo. También fue la oportunidad para que las personas de un grupo construyeran una forma directa de compartir sus ideas y experiencias; e iniciar un trabajo conjunto, sistemático, planificado y propositivo; a resolver mutuos problemas a partir de la colaboración y la colegiación. En la minuta 3, sobre la elaboración del P.E., los indicadores de Acción e intervención (operativa, toma de responsabilidad y propositiva) muestran un alto compromiso con la tarea; una riqueza de propuestas innovadoras y una mayor acción para la concreción del Proyecto.

Asimismo plantea Astudillo (1995) que el grupo debe comprometerse con las nuevas acciones y es necesario, además, que los integrantes acuerden reunirse después de algún tiempo para evaluar el avance y analizar las dificultades que se le han ido presentando en el camino hacia la construcción de un equipo de trabajo, a la luz de un proyecto.

Dentro de las 5 minutas contempladas, dos de ellas plantean la necesidad de evaluar y replantear el Proyecto Escolar. Donde a la par que se cuestiona y reflexiona también existen propuestas y acuerdos que permiten concretar la tarea educativa. Los indicadores más altos en esta minuta sobre la evaluación del Proyecto Escolar son los indicadores de acción e intervención (propositivo, cuestionadora y operativa).

Los resultados que se obtuvieron y los acuerdos de las sesiones del Consejo Técnico Consultivo (CTC) se llevaron a la práctica. Se dió un seguimiento de los acuerdos y recomendaciones emanadas de las reuniones de trabajo, estos resultados se contrastaron con la orden del día de cada sesión de trabajo.

Los temas de la agenda de trabajo del C.A.M. se centraban en los aspectos pedagógicos sin dejar de lado la parte administrativa, también importante y se anotaba la secuencia de los acontecimientos en la minuta, la cual la realizaba un docente diferente del grupo y respecto a la participación de los integrantes, fué enriquecida con sus intervenciones de diferentes tonalidades ya que eran diversas formaciones profesionales desde la secretaria hasta el director podían tomar la minuta, por eso la variabilidad del contenido escrito. La agenda de trabajo de estas 5 sesiones logró completar la mayoría de los puntos a tratar, aunque algunas veces hizo falta tiempo.

Esta acción de dar continuidad y vigilancia a los acuerdos, involucra a todos los miembros del Consejo, ya que estos tomaron las decisiones y realizaron propuestas en forma conjunta y concertada, aunque se hizo notar que el indicador toma de decisiones fue generalmente el más bajo en toda la investigación, pero la minuta 2 y 3 muestran los indicadores altos en intervención (acuerdos y propositiva).

En este centro de trabajo la elaboración de la agenda de la reunión se realizó conforme a los acuerdos que la comisión proponía y llevaba una secuencia normal a otras sesiones, aunque el líder jugaba un papel decisivo.

De cada reunión se responsabilizaba una comisión y se planeaba conjuntamente con el director, como lo sustentan, las minutas 4 y 5 donde los indicadores de intervención y acción (organización operativa, reflexiva y acuerdo) eran los más altos.

Cabe señalar que dentro de las Juntas de Consejo técnico Consultivo se revisaron avances, se rindieron informes de comisiones y conforme creció el grupo, las participaciones fueron más reflexivas y profundas, como lo demuestra el indicador de intervención (reflexiva) en la minuta 4, sobre el tema de reflexión y análisis del Plan Anual. Como lo mencionan los documentos de Normas y Procedimientos de CTC de la SEP "Organizar un trabajo por comisiones permite que exista una distribución en la realización de las tareas específicas.

Todo este análisis y discusión de resultados, nos llevan a mostrar el proceso de la colegiación y sus diferentes componentes y como se vieron reflejados en los resultados de las frecuencias, y el centro escolar, una mejor organización y el cumplimiento de la tarea.

6.3 Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación se concluye que:

- El método de colegiación provee a la escuela de un clima emocional adecuado y motivante, que favorece las relaciones interpersonales y enriquece el trabajo colaborativo y la colegiación a través de la reflexión, asimismo favorece las propuestas y acuerdos de trabajo encaminados al bien común y calidad en la atención educativa.

El trabajo en grupo colegiado es una propuesta que está en proceso de construcción en éste ámbito educativo.

El trabajo con el equipo permite que se genere la colegiación en un aprendizaje activo y compartido con todos sus miembros, con la finalidad de adquirir o reforzar un conocimiento específico, además conlleva el análisis, la discusión, el intercambio y la recuperación de experiencias que enriquecen a los maestros en la solución de problemas en una escuela.

- Que el consenso y discrepancia de opiniones en un grupo enriquecen la colaboración y colegiación entre iguales en una situación de equidad de poder.
- A mayor tiempo de trabajo grupal con elementos de cohesión, confianza, respeto y participación se puede favorecer la organización escolar.
- Asimismo la planeación, organización y operatividad de acciones en una institución educativa de Educación Especial favorece la construcción del Proyecto Escolar como resultado del reconocimiento de las aspiraciones de un grupo en la medida en que la construcción del Proyecto sustenta las acciones docentes, con la intención de desarrollar una vida académica en la escuela.
- El trabajo colegiado se incorpora como un método que propicia y favorece la participación, discusión y la reflexión conjunta y el planteamiento y solución de problemas institucionales.
- Para llegar a asumir la tarea en un grupo necesariamente tiene que pasar por un proceso, y la participación activa hace que el docente asuma la tarea siendo responsable de su formación y su aprendizaje, que vierte en su práctica a favor del mejoramiento de su desempeño profesional y laboral.

- Que siempre están presentes en el desarrollo del grupo cualquiera de los tres supuestos básicos, Bion propone que a medida que el grupo crece se tiende al grupo organizado
- Que la toma de responsabilidades y decisiones en un equipo son estados elevados del proceso de un grupo, aunque existe dificultad para asumirla, y se corre el riesgo de estancarse en los supuestos básicos.
- Esta investigación acerca de la colegiación como elemento importante en la organización escolar no constituye un planteamiento definitivo, representa la necesidad de analizar el momento que se vive en este centro de trabajo.

6.4 Sugerencias

- Desarrollar estudios desde diversos enfoques y metodologías sobre la dinámica de los grupos en los centros escolares.
- Considerar la complejidad de los roles que se desarrollan en el centro educativo y su impacto en el trabajo grupal.
- Retomar y analizar más a fondo la toma de decisiones del grupo en ambientes institucionales donde se da a menudo un estilo de liderazgo autocrático.
- Es importante profundizar con más estudios sobre las competencias profesionales del director.
- Promover estudios sobre el liderazgo y la toma de decisión de los grupos.
- Estudios sobre la cultura de la responsabilidad y participación grupal, sin caer en la decisión de la autoridad y la democracia.

6.5 Limitaciones

- una de las limitaciones importantes es que el responsable de tomar la minuta siempre fue diferente por lo que los datos anotados en las minutas pudieron haberse sesgado por el enfoque y la formación de cada participante que tomó la minuta.
- que la directora del plantel (cam) participó en la investigación, por lo que puede trastocar la objetividad del estudio.
- la selección de las minutas no fue aleatoria, lo cual pudo influir en los resultados obtenidos

7. Referencias

- AGUILAR M. J. (1991) Como animar en grupo. Edit. Ateneo Méx. D.F.
- ALBIÓN W. Small (1905), General Sociology, Chicago
- ANTÚNEZ, S. (1992). Los Consejos Escolares y la Gestión de los Centros Educativos: ¿Ayuda Estorbo?, en I.C.E. Universidad de Deusto: "La Dirección, factor clave de la calidad educativa". Acabado el 1er. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros I.C.E. Universidad de Deusto. España.
- ANTÚNEZ, S. (1994) "Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma". Horsol. España.
- APOSTEL, L. (1975) "Interdisciplinarietà". ANUIES México. Ed. ANUIES.
- ARROYO G. (1993) La interdisciplinarietà ¿Viejo o nuevo reto?. Revista Mexicana de Ciencias Políticas No. 154. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- ASTUDILLO C. (1993) "Fortalecimiento de Gestión Educativa" Santiago de Chile.
- BALES F. R. (1995) Interacción Process Análisis. "Diferenciación de Roles en pequeños grupos". Paidos, Buenos Aires.
- BALL, S. (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar Barcelona, Paidos/MEC.
- BAULEO. (1983) El aprendizaje grupal Edit. Folias, México.
- BION W. R. (1948) Aprendiendo de la Experiencia Edit. Buenos Aires, Argentina.
- BION W. R. (1994) Experiencia en grupos Edit. Paidos, Buenos Aires.
- BLANCO G. R. (1992) Madrid Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Ministerio de Educación y Ciencia (M:E:C.).
- BLEGER J. (1977) Psicoanálisis y dialéctica Materialista. Ed. Nueva Visión s/a Buenos Aires.
- CANACINTRA. (1993) La tarea directiva como una cuestión de calidad. CONACYT-SEP. México
- CASARES, D. (1992) Liderazgo Capacidad para dirigir Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- CHIAVENATO, I. (1985) Introducción a la teoría general de la administración. UNAM, México. Ed. Mc Graw Hill.
- CHIVÁS, O. F. (1992) Creatividad más dinámica de grupos Eureka. Pueblo y educación. CUBA

- DELAIRE G. y ORDRONNEAU H. (1989) Los equipos docentes, formación y funcionamiento. Edit. Narcea.
- DIDIER, A. (1978) El grupo y el inconciente Biblioteca Nueva, Madrid España.
- ESCODERO, J. M. (1992): Notas tomadas de la ponencia innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares, presentada en el II. Congreso Inter universitario de la Organización Escolar. Sevilla. Diciembre.
- EZPELETA, J. (1989) Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en Argentina. Santiago. UNESCO/OREALC.
- EZPELETA, J. y FURLÁN A. (1992) (comps.) La gestión pedagógica en la escuela. Santiago, UNESCO/OREALC.
- FABRA L, (1994) Técnicas de grupo para la cooperación. Editorial CEAC Barcelona.
- FIERRO, C. (1996) Tesis Fortalecimiento de la gestión pedagógica de la escuela a través de los consejos técnicos, México, Universidad Iberoamericana.
- FIERRO, C. (1991) Ser maestro rural ¿una labor imposible? México, SEP Libros del rincón.
- FIERRO, C, SUSANA R. P. (1994) El Consejo Técnico. Un Encuentro de Maestros. Libros del Rincón SEP. México.
- FOLLARI A. R. (1993) Interdisciplina y dialéctica acerca de un mal entendido. México, Enero-abril. Universidad Autónoma de Tabasco.
- FREUD S. (1925) Psicología de las Masas. Buenos Aires 1943 vol. XVIII.
- FUENLABRADA, I. (1988) Formación de maestros e innovación didáctica DIE Memorias. CINVESTAV OREAL UNESCO México.
- FULLAN G. M. y STIEGELBAUER S. (1997) El cambio educativo guía de planeación para maestros. Ed. Trillas, México.
- FULLAN, G. y HARGREAVES. (1996) La escuela que queremos. Colección agencia educativa. Edit. Amorrortu, Argentina.
- FURLÁN, A. y RODRÍGUEZ, A. (1993) Gestión y desarrollo institucional, México. Segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa, Cuaderno 15.
- GAIRÍN, J. (1991) Planteamientos Institucionales en los Centros Educativos. Madrid, Ministerios de Educación y Ciencia, (Curso de Formación para Equipos Directivos, 2).
- GÓMEZ G. (1976) Universidad e Interdisciplinariedad, Conferencia distada en la UAM Xochimilco.
- GONZÁLEZ, CASTILLO y LARA. (1988) Reflexiones sobre las experiencias en cursos con docentes bajo la propuesta de trabajo grupal. DIE, CINVESTAV, México.
- GONZÁLEZ I. (1994) et. al. Reflexiones sobre las experiencias en cursos con docentes bajo una propuesta de trabajo grupal. Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México.
- GONZÁLEZ, N. J. (1992) Interacción Grupal. Ed. Planeta. México, D.F.

- GUAJARDO E.** (1998) Educación para todos, equidad y diversidad Ponencia en Aca-pulco, Gro. SEP.
- GUTIÉRREZ A.** (1981) Adiestramiento y Gestión de la Educación. Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, París, UNESCO, 1981.
- GUY P.** Interdisciplinariedad e ideologías. Narcea, S.A. ediciones, Madrid.
- HEINZ, H.** Algunos acercamientos de la interdisciplinariedad. Universidad de Bochum. Alemania.
- IBÁÑEZ B.** (1990) Manual para la elaboración de Tesis Consejo Nacional para la Enseñanza de la Investigación en Psicología. Edit. TRILLAS, México.
- INTERDISCIPLINARIEDAD y Ciencias Humanas,** Madrid, (1982) Ed. TECNOS/ UNESCO.
- LAPASSADE, G.** (1977) Grupos, Organizaciones e Instituciones 1ª. Edición, editorial Granica. España.
- LEWIN, K.** (1959) La teoría del campo en la ciencia social. Producción Francesa parcial. Edit. Paidos, Buenos Aires.
- LÓPEZ F.** (1993) Tesis maestría estudio exploratorio del vínculo emocional-social en la relación maestro-alumno desde el punto de vista de la comunicación. México, D. F.
- LUQUE, A.** (1987) Cuadernos de Pedagogía # 156 El desacuerdo constructivo, aprendiendo de los conflictos México, febrero.
- LURT J.** (1992) Introducción a la dinámica de grupos.
- MAISONNEUVE, J.** (1983) La dinámica de los grupos, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS.** (1990) Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Alianza, Madrid. Edit. Helder, Barcelona 7ª edición, 1992.
- MEC,** (1995) Resolución de Conflictos. Planteamientos institucionales en los centros educativos. Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.
- MEC** (1989) Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria. M.E.C. Barcelona
- MEC,** (1995). El trabajo en equipo, posibilidad y estrategia. Planteamientos institucionales en los centros educativos. España.
- MICHAUD Guy** (1970) Seminario sobre la interdisciplinariedad de las Universidades de Niza, Francia.
- NOGUEZ A.** (1994) Las Reuniones del Consejo Técnico Consultivo. Revista T V Mexicana de Pedagogía SEP México.
- OLMSTED S. M.** (1963) El pequeño grupo. Paidos Buenos Aires.
- PARSONS, TALCOTT, BALES, ROBER FRED Y SHILS y EDUARD A.** Apuntes sobre la teoría de la acción. Amorrortu, Buenos Aires, 1953.

- PASTRANA E.** (1996) La Gestión Escolar revista básica No. 14. Fundación SNTE México.
- PICHÓN-RIVIÉRE E,** (1997) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1) Edit. Nueva Visión, Buenos Aires Edición 27ª.
- POZNER P.** (1997) El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. 2da. Edición. Editorial Prensa Argentina.
- ROBBINS P. S.** (1990) Compartimiento Organizacional. 3ª. Edición, editorial Manual Prentice-Hall Hispanamericana. México.
- RODRÍGUEZ M.** (1989) Manejo de Conflictos. Manual Moderno. México.
- RODRÍGUEZ M.** (1990) El grupo como lugar óptimo de crecimiento personal. Edit. Manual Moderno. Grupo y productividad, México.
- SACRISTÁN, G.** La dirección de los centros. Ed. Granica, España.
- SANTOS M.** (2000) La escuela que aprende. Edit. Morata, Madrid.
- SCHMELKES, S.** (1995) El Proyecto Escolar. Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Guanajuato. México.
- SCHMELKES S.** (1995) La calidad depende de todos los que participan en el proceso: Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP, México.
- SCHÖN D.** (1994) Entrevista en Massachussets en el Institute of Tecnology E.E.U.U.
- S.E.P** (1977) La Educación Especial como modalidad de apoyo de la educación básica en la atención a las N.E.E. México.
- S.E.P.** (1977) Programa para el fortalecimiento de escuela en el D.F. México.
- S.E.P.** (1977-1998) Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. Orientación para la Planeación, Evaluación y reorganización de la actividad educativa escolar (elementos en torno al Proyecto Escolar). México.
- S.E.P.** (1990) Normas y Procedimientos para la Constitución y Financiamiento de los Consejos Técnicos Consultivos. Emitido por la SEP. México, D. F.
- S.E.P.** (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.
- S.E.P.** (1993) Documento de la Dirección General de Educación Preescolar de C.T.C. SEP. México, D. F.
- S.E.P.** (1993) Ley General de Educación: Coordinación, Oficialía Mayor, Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, México, D.F.
- S.E.P.** (1993) Dirección de Educación Especial D.G.E. Bases para el trabajo en grupo. Serie de cuadernos didácticos. México
- S.E.P.** (1993) Secretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar. Consejos Técnicos Consultivos, México, SEP.
- S.E.P.** (1994) Cuadernillo de integración educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México. Ed. SEP, México.
- S.E.P.** (1994) Cuadernillo de integración educativa No. 2. D.E.E. Cuadernillo de integración Artículo 41, Comentado de la Ley General de Educación. SEP, 1994 Vol. 2.

- S.E.P. (1994) Secretaría de Educación Pública. La nueva gestión de los planteles escolares, un sentido distinto de la administración de la educación Pública. Gestión Escolar. SNTE México.
- S.E.P. (1994) Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa. Proyecto Escolar. Documento Técnico de apoyo para la elaboración del Proyecto Escolar. SEP, México.
- S.E.P. (1995) Integración Educativa como estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los menores con discapacidad (estrategias operativas). Dirección de Educación Especial. Octubre.
- S.E.P. (1995) Secretaría de Educación Pública. Antología El Proyecto Escolar Una alternativa para mejorar la calidad de la educación básica. DEE, México.
- S.E.P. (1995) Seminario sobre integración educativa. Memorias. México.
- SEP, (1995) Antología del Proyecto Escolar.
- S.E.P. (1996) Circular 001 Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Agosto.
- S.E.P. (1997) Secretaría de Educación Pública. Antología de Educación Especial (Carrera Magisterial) México, Enero.
- THOMAS M., (1996) Voz, colaboración e inclusión Remedial And Special Education (Educación Terapéutica y Especial) México.
- THRASHER, F. (1977) The gang chicao. Universidad de Chicago PRESS
- UPN. (1995) Antología básica: La gestión como quehacer escolar. Plan 1994, México, D. F. 1ª. Edición.
- VALERO G. J. (1996) La Escuela que yo quiero. México, D.F.
- VILLAVERDE C. (1987) Dinámica de grupos y educación. Edit. Ateneo, México.
- WERTHER y DAVIS (1988) Administración de personal y recursos humanos. México.

Anexo

No. MINUTA: 1

CONCENTRADO

FECHA: 14 de Marzo de 1997

A:	1	17	I	1	15		6	2
	2	21		2	8		7	14
	3	17		3	22			
	4	3		4				
	5	0		5	18			

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE INDICADOR POR ACCIÓN-INTERVENCIÓN
1	Día: 14 de marzo de 1997	A1
2	Sede: C.A.M. No. 19	A1, A2
3	Dirección: Cerrillos Tulyehualco	A1, A2
4	Hora: 9.25	A1, A2
5	ORDEN DEL DÍA	A2
6	Bienvenida	A1
7	Dinámica Zoológico	A1
8	Trabajo en equipo sobre cuestionamientos	A1, A2
9	Receso	A1
10	Asuntos Generales	A1, A2
11	Actividad de la Supervisión	A1
12	Conclusiones y acuerdos	A1, A5
13	Desarrollo de las junta	A3
	Bienvenida al intendente, presentación del personal	A2, A3, I2
15	Dinámica "El Zoológico" –Divertido, Relajada, Agradable, Integrada, Buen ambiente, Muy bien, A gusto.	A2, A3, I3, I3, I3, I3, I3, I3, I3.
16	Trabajo en equipo sobre las siguientes preguntas: ¿Me siento a gusto con mi ambiente institucional? -¿De que manera a afectado o favorecido mi ambiente institucional en mis actividades dentro de la institución? -¿Qué propongo para favorecer un ambiente más integral en el C.A.M. No. 19?. Se solicitó a los asistentes respondieran con preguntas en sus hojas.	A2, A1, A1, I5, I5, I5, I2
17	Se formaron 3 equipos; se reflexionaron las 3 preguntas, para posteriormente exponer en plenaria.	A3, A2, I6, I7
18	Equipo I: FAVORECE: Ayuda a seguir en mi trabajo, Aprendo de mis compañeros, Me siento a gusto, Ambiente agradable, Buen trato entre mis compañeros, Apertura y comunicación, Personal valioso.	A2, A1, I3, I3, I3, I3, I3, I1, I1, I1
19	NO FAVORECE: Malos entendidos, conflictos, División del equipo, Mala comunicación, Tensión en el grupo, Mala integración.	I5, I5, I5, I5, I5, I5, I5, A3
20	Equipo II: La mayoría del personal coincide que las relaciones de ambiente institucional son buenas y cordiales. Sin embargo hay algunas opiniones que no concuerdan en que el ambiente sea favorable, repercutiendo en el desarrollo del trabajo. Existen otras opiniones que consideran que algunas veces el ambiente es cordial y otras no. Lo que repercute en el trabajo.	A2, I7, I3, I5, I5, I5, I5, I5, A2, A2
21	Equipo III: -Comunicación permanente, Trabajo colegiado y grupal, Ventilar grupalmente las diferencias, Aceptación de la persona con aciertos y errores, Buscar espacios, Autoestima-seguridad.	A3, I3, I5, I7, I3, I1, I1, I1, I1
22	Acuerdos	A3, I7
23	1.-Comunicación permanente y abierta.	I7, I1

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
24	2.-Reglas y respetarlas	I1, I7, A3
25	3.-Ventilar grupalmente las diferencias.	A3, I1
26	4.-Trabajo de autoestima para mejorar las relaciones de trabajo	A3, I1, I3
27	5.-Comunicación de acuerdo al momento que pasamos.	I1, A3
28	Receso	A2, A3
29	Asuntos generales (acuerdos)	A2, A3, I7
30	Se recorrerán días para comisiones para "Un jardín para mi ciudad"	A3, A2, I1, I7
31	Comisiones para Biblioteca "Agustín, Joaquín, Claudia y Paty"	A2, A4, I7
32	Preparar Plan de Trabajo para vacaciones	A1, A4, I7
33	El jueves de 8:00 a 10:00 y en adelante trabajar tema "Evaluación"	A3, A4, I2, I7
34	Información para elaborar taller para padres	I2, A1, I7
35	Junta de recreo lunes 17 de marzo de 1997 "Club ambiental"	A1, A2, I7
36	Recordar hacer guardias de la puerta, Colaborar con tómbola.	A2, I7
37	Actividad de la Supervisora "El muro" –No lentes, No golpes, No araños	A2, A3, I5, I5, I5,
38	Cuando hay cooperación y perseverancia se buscan metas, Las posibilidades son diversas.	I1, A3, I6
39	Cuando se quiere nos podemos unir: Es de utilidad, Satisfecha, Enriquecedor (se aprende algo nuevo), Integrarse y compartir, Valioso.	I2, I3, I3, I3, I3, I3, I3
40	Red de apoyo "Invitación" por parte de la supervisión a formar parte de la red de apoyo.	I1, I2
41	Las conclusiones y acuerdos se dieron durante el desarrollo de la reunión.	I7, I2
42	Participantes:	I2
43	V.G.G, V.V., M.R.P.G., L.J.G., L.A.B., M.A.V.A., A.C.M., M.R.G., J.M.B., M.E.M.M., O.I.C.M., J.A.C., C.M.M., D.B.D.T., A.D.C., M.L.L., R.G.R., J.R.S., M.A.G.	

No. MINUTA: 2
CONCENTRADO:
 FECHA: 23 de Junio de 1997

A:	1	9	I	1	18		6	2
	2	13		2	7		7	4
	3	16		3	14			
	4	7		4				
	5	2		5	17			

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
1	Día: 23 de junio de 1997	A1
2	Sede: C.A.M. No. 19	A2
3	Dirección: Cerrillos Tulyehualco	A2
4	Hora:	A1
5	ORDEN DEL DÍA	A1
6	Objetivo: Evaluación final del Proyecto Escolar de las 5 Comisiones.	A1, A2
7	Bienvenida	A1
8	Dinámica de Integración	A1
9	Evaluación por comisiones a través del tema del "Pescado"	A1
10	Lectura de informes de cada comisión del Proyecto Escolar – Autocapacitación, Padres, Actividades extraescolares.	A2, I2
11	Dinámica final a cargo de comisión Autocapacitación 2El regalo que me has dado"	A2, A1
12	Asuntos generales.	A1, A2
13	Desarrollo: Se inició con la bienvenida y una dinámica de integración en la cual cada uno realizó un dibujo y lo fue rolando para que cada uno realizara uno en un tiempo determinado a lo cual se concluyó que se observaba una integración dentro del grupo.	A3, A3, A3, A2, A3, A3, A3, A3, I6
14	La siguiente actividad fue la evaluación por comisión a través del tema "Pescado" por los diferentes equipos.	A2, A2, A2
15	Equipo Autocapacitación: FACILITADORES: Integración equipo, Disposición, Cooperación, Claridad de objetivos, Compromiso, Comunicación y tiempo, Apoyo por parte de la dirección.	A2, I3, I3, I3, I3, I3, I3, I3
16	OBSTÁCULOS: Tiempo-taller grupo, No cooperación del personal, No comunicación con los demás equipos, No respetar espacios para la evaluación del proyecto.	I5, I5, I5, I5,
17	PROPUESTAS: Sensibilización del personal hacia el compromiso, Buscar espacios para comunicación entre equipos, Respetar los tiempos calendarizados, Dejar un responsable sobre la evaluación del proyecto.	I1, I1, I1, I1
18	Actividades extraescolares: FACILITADORES: Disposición de muestra de taller para la elaboración del banderín y donación económico de los maestros de equipo. Biblioteca. Está el local y algún mobiliario y se dio la libertad para su uso. Disponibilidad de anaqueles, libros, el local y materiales. Disposición de materiales y los espacios para su realización.	A2, A4, A4, A5, A3, A3
19	OBSTÁCULOS: No participación por parte del personal, Falta informes de lugar a visitar, Falta de compromiso por parte de los padres, Falta de interés de los maestros a su uso y recursos materiales y económicos, Falta de entusiasmo para las actividades y espacios para alguna de las actividades, Desorganización por parte del personal para su compromiso.	I5, I5, I5, I5, I5, I5

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
20	PROPUESTAS: Que se den los espacios para que se realice una evaluación periódica de cada una de las comisiones para saber que acciones son las que si ha realizado y los que no retomarlos.	I1, I1
21	Trabajo con padres: FACILITADORES: Disposición, Trabajo colegiado, Organización, Necesidades acordadas al aula, Respeto, Flexibilidad, Trabajo de grupo	I3, I3, I3, I1, I3, I3, I3
22	OBSTÁCULOS: Organización, Tiempos, Comunicación, Planeación.	I5, I5, I5, I5
23	PROPUESTAS: Mejor comunicación, Mesa directiva, Seguir llevando a cabo los talleres, Evaluación, Propone un formato más facilitador de evaluación para el proyecto escolar, Tiempos, Que cada uno se interese en que comisión se encuentra, Que en cada junta se den espacios de 5 minutos para abordar temas de cada comisión.	I1, I1, I1, I1, I1, I1, I1, I1
24	Comisión mantenimiento y cuidado del ambiente: Trabajo Social se hicieron peticiones para diferentes eventos, Por parte de la dirección el buscar la manera de tener el maestro de educación física. Por parte de la delegación se arreglaron algunos salones como puertas y fijar algunos espejos. Por parte de la SEP se construyó un baño para discapacitados y compraron algunas puertas para salones, se hicieron rampas junto al baño de alumnos. Por parte de la sociedad de padres de familia, se adquirió un T.V. y una Video VHS.	I2, A4, A3, I2, A4, I2, A4, I2, A4, I2,
25	OBSTÁCULOS: Falta de comunicación con los padres encargados, ya que no asistieron. Falta de dinero por la sociedad de padres de familia. Por parte de la dirección, por no existir material didáctico y se dio el que existía.	A3, I5 A3, I5 A3, I5
26	Propuestas: que se respete el trabajo de intendentes, que APF surta de material didáctico y papelería, que la dirección gestione un maestro de educación física y que se gestionen dulces y pasteles del día del niño.	I1, I1, I1, I1, I7, I7, I7, I7
27	Posteriormente el equipo de autocalificación hizo el cierre de la dinámica "El regalo que me has dado". En donde cada participante escribió a sus compañeros el regalo que ha recibido de cada uno y se leyeron.	A3, I6, A3, I2
28	Por último se dieron los asuntos generales como el día de la clausura que aún no es fijo, y actividades que realizar en la semana.	A2, A3, A4, A5
29	Participantes: M.G.D., D.B.D.T., M.M., M.E., V.V.R., V.G.G., L.G.G., A.C., A.D.C., O.I.C., M.LL., Y.R., M.R.G., J.M.B., R.G., M.A.V.	I2

No. MINUTA: 3
CONCENTRADO:
FECHA: 5 de Septiembre de 1997

A:	1	10	I	1	34	6	3
	2	32		2	12	7	18
	3	38		3			
	4	15		4			
	5	1		5	3		

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
1	Día: 5 de Septiembre de 1997	A2
2	Sede: C.A.M. No. 19	A2
3	Dirección: Cerrillos Tulyehualco	A2
4	Hora:	A2
5	Objetivo: Análisis y elaboración de Proyecto Escolar del C.A.M. No. 19 Ciclo Escolar 97-98, con personal docente, administrativo, directivo y manual.	A1,A2
6	ORDEN DEL DÍA	A1
7	Bienvenida	A1
8	Dinámica de integración	A1
9	Análisis de Proyecto Escolar, respecto a rubros: Equipos, Estrategias	A2, A1
10	Conclusiones	A2, A1
11	Asuntos generales	A1, A2
12	Intervención de Psicólogas con formato de inscripción	A1, A2, 11
13	Mañanita Mexicana	A1, 12
14	Informe sobre asociaciones de padres de familia.	A1, 12
15	¿Consideras que los rubros que están son los adecuados o propones algunos cambios?	15, 16
16	¿Cómo propones la organización de los equipos (rubros) que conforman el Proyecto Escolar?	15, 16
17	¿Qué agregarías al Proyecto Escolar?	15, 16
18	PROYECTO ESCOLAR: Reunión de todo el personal.	A2, A3, 12
19	Entre todos se forma una plenaria para trabajar el Proyecto Escolar	A2, A3
20	Autocapacitación y desarrollo curricular.	A2, A3
21	Trabajo permanente con padres.	A2, A3
22	Actividades extraescolares.	A2, A3
23	Integración de alumnos a institución regular.	A3, A4
24	Implementación de estrategias de instrumentos de evaluación y seguimiento del Proyecto Escolar.	A3, A2, 12
25	Recursos materiales, didácticos y mantenimiento del inmueble.	A2, 12
26	NECESIDADES DEL PROYECTO ESCOLAR.	A2, A2, A1, 17
27	Equipo de apoyo reforzar el trabajo con padres (sugerencias permanentes)	11, A3, A4
28	Apoyar en su plan de trabajo. Los padres necesitan entrar a grupos con los maestros para saber como enseñan a su hijo.	11, 11, A3, A5
29	Actividades extraescolares. Titular de 2do. Año V.D.R.	12, A3, A2, A4
30	Apoyando al maestro en su grupo en el plan de trabajo.	A3, 11, 13
31	Capacitación en forma colegiada y desarrollo curricular (V.,D.,M.,Y.,M.)	A2, A4, 11
32	Trabajo permanente con padres y la integración con los alumnos (V., R., P. S., M., J.)	A2, A4, 11
33	Actividades extraescolares (A., A., L., P. R., M. E., M. M. 9	A2, A4, 12

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
34	Evaluación, seguimiento y reajuste del Proyecto Escolar (V., D., I., A., J. L.)	A2, A4, A3
35	Recursos Materiales y Didácticos y Mantenimiento del Inmueble (J., C., R., R., M., O)	A2, A4, I2
36	28 integrantes del personal	A2, I2
37	P.E. Trabajar por equipo	A2, I1, A3
38	Intendentes petición: Que los niños no coman en los salones	I1, I3, A3
39	Citatorios para que el padre pueda entrar en la escuela	A2, I1, I7, A3
40	El cuidado de la puerta, cerrarla.	A2, I1, I7, A3
41	Lluvia de ideas	A3
42	Apoyo para la elaboración de el Plan Anual	I1, I7, A2, A3
43	Revisión de la curricula en relación a los alumnos con N.E.E. Esp. Relación entre la teoría y la práctica de la currícula.	I1, A3 I1, I7
44	Selección de temas de apoyo y artículos.	I1, A3, I7
45	Espacios de estudio por maestro.	I1, A2, A3, I7
46	Apoyo Técnico (asesoría por parte de la supervisión).	I1, A3, A4
47	Planteamiento de la forma de trabajo hacia padres.	I5, I1, A3, I7
48	Seguimiento de los casos integrados.	I1, I7, A3, A4
49	Sensibilidad a padres, independencia e integración.	I1, A3
50	Vinculación con las diferentes Inst. implicadas en la Int.	I1, A3, A2
51	Solicitud de servicios de limpieza.	I1, I7
52	Organización en la repartición de desayunos.	A2, I1, A3, I7
53	Organización en mobiliario escolar (septiembre-julio)	A2, I1, A3, I7
54	Acceso limitado a entradas y salidas del plantel (citatorios).	A2, I1, I7, A3
55	Solicitud de material didáctico de manera individual y de limpieza.	I1, A3, I7
56	Organización de salidas de interés para el niño.	A2, I1, I7, A3
57	PSE y club ambiental.	I1, I7, A3, A4
58	Campaña de higiene y puntualidad	I1, A3, A2, I7
59	Organización de la biblioteca	A2, I1, I7, A3, A4
60	Campaña de reciclaje	I1, A3, I7
61	Solicitud de transporte escolar para maestros y alumnos.	I1, A2, A3, I7
62	Aseo	I1, A3, I7
63	Evaluación diagnóstica inicial.	I1, A3, I7, A4
64	Pasar a los salones para ver las necesidades de cada maestro.	A2, I1, A4, I7
65	PARTICIPARON: M.G.D., M.A.V.A., M.E.E.A., O.I.C., V.V.R., A.C.M., M.P., M.E.M.G., D.B.D.T., J.A.F.	I2

No. MINUTA: 4

CONCENTRADO:

FECHA: 17 de Octubre de 1997

A:	1	37	I	1	22	6	31
	2	59		2	19	7	30
	3	40		3	11		
	4	10		4			
	5	7		5	11		

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE INDICADOR O ACCIÓN
1	Día: 17 de octubre 1997	A2, A1
2	Sede: C.A.M. No. 19	A2, A1
3	Dirección: Cerrillos Tulyehualco	A2, A1
4	Hora:	A2, A1
5	ORDEN DEL DÍA	A1
6	Objetivo: Reflexión sobre la importancia de realizar el Plan de Trabajo Anual Analizar y unificar estrategias para la elaboración de Plan de Trabajo Anual y avance programático.	A1, A2, I6, A3, A1, A4, A2, A3
7	Bienvenida	A1, A2
8	Necesidad significativa de vida y trabajo.	A1, A2
9	Dinámica "El desierto"	A1, A2
10	Definición de conceptos	A1, A2
11	Plenaria	A1, A2
12	Propuestas de formatos	A1, A2
13	Acuerdos y conclusiones	A1, A2
14	Asuntos generales	A1, A2
15	Equipo de capacitación de forma colegiada y desarrollo curricular: D.B.D.T., M.L.L.O., M.D.L., Y.R.S.M., V.G.G.	A3, A4, I2
16	Siendo las 8:40 el personal del Centro de Atención Múltiple se reunió para realizar su consejo técnico consultivo correspondiente al mes de octubre.	A2, A3, I2
17	Se dio un distintivo de agenda escolar con un signo de interrogación, se realizó la reflexión sobre distintivo dentro de las conclusiones que se llegó fue sobre la importancia de planear con anticipación y no encontramos con un signo de interrogación ante las actividades que como seres humanos realizamos con nuestro quehacer.	A2, I6, I6, I6, A3, A1, I6, A3
18	Se leyó el documento "Necesidad de una planeación significativa de vida y trabajo".	A3, I6, I2
19	Se preguntó sobre que les había dejado esta lectura.	I6, I5
20	Motivar a encontrar un sentido a la vida y, la importancia de realizar una planeación ya que la improvisación no tiene un sentido en el trabajo y en la vida.	I6, I1, A1, I3
21	En el trabajo muchas veces no nos sentamos a planear el trabajo.	I5, A1, A3
22	Nos hace llegar este documento a la reflexión, nuestra vida siempre se planea.	I6
23	Siempre se está planeando, pero en la tarea educativa tiene que tener intenciones claras y medios precisos.	I6, I6, A1, I5
24	El premio mayor de una planeación es el objetivo final.	I6, A1
25	Es importante que en la planeación se tenga siempre un objetivo claro.	I6, A1

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
26	Se le da la oportunidad a uno mismo a través de la planeación, hay que tener claro en la planeación nuestras limitaciones y recursos.	I6, A1, A1
27	Para que el ser humano llegue a organizarse debe conocerse a sí mismo, debe identificarse uno mismo primero como ser humano.	I6, I6
28	En la planeación muchas veces nos fijamos en lo negativo pero hay que rescatar lo positivo.	I6, I1, I5, A1
29	Se analizó por equipo las respuestas y su justificación, se preguntó como se sintieron dentro del grupo.	I6, I5, I1
30	Hubo discusiones entre los integrantes, ceder en algunas cosas se pensó.	I5, I6
31	Se participó.	I3
32	En esta actividad se planeó con pocos recursos la dinámica y quizás los elementos como discutir aportan una planeación significativa.	A1, I1, I5, A1
33	Se repartieron preguntas a 5 equipos y se les dio una guía para la elaboración del plan de trabajo anual.	A2, A2
34	Diagnóstico inicial.	A2
35	Plan de Trabajo Anual.	A2
36	Propósito.	A2
37	Estrategias y Recursos.	A2
38	Avance Programático.	A2
39	El equipo 1 expone conceptos y definiciones acerca del diagnóstico inicial como un instrumento de análisis, por medio de la observación y exploración para saber el nivel del alumno, actitudes, habilidades etc.	A3, I6, A3, A3
40	Es importante para llevar una continuidad y elementos adecuados para la escolaridad del alumno.	A2
41	"Impresión del alumno", identificación general del área psicopedagógica del alumno. Por medio de la observación, preguntas, prueba o examen, etc.	A3, I1, A3, A3, I1, I1, I1
42	Al inicio del Ciclo Escolar Incluso del grupo tener un diagnóstico inicial. Equipo 2: Plan de Trabajo Anual. Es un documento operativo Que permite organizar el trabajo del maestro-alumno	I1 I1, A3 A2 I6, A3 A3, A2, I1
43	Especificar los medios más adecuados para alcanzar los propósitos que se pretenden para los alumnos.	A2, A3
44	Se pretende con el Plan Anual tener elementos importantes para esos propósitos que creemos convenientes para el grupo.	I1, A2
45	Equipo 3: Avance programático Es un documento en el cual se plasma la organización, secuencia y actividades	A2, A3 A2, A3, I2
46	Con base en relación de los contenidos de las asignaturas y de forma semanal o mensual. Se comenta cuál sería la mejor opción para llevar a cabo nuestro avance programático, llegando a la conclusión que es mejor mensual de preescolar a 6° año y quincenal en intervención temprana por las actividades de los niños.	A2, I6, A5, A5, A4, A5, I6, A4
47	Equipo 4: Propósitos: Qué es lo que se pretende con los alumnos.	I5, I6, A1, A5
48	Qué es lo que se quiere obtener del grupo y qué se espera de ellos.	I5, I6, A1, I5
49	Además como docente qué me propongo hacer para realizar las actividades a través de las cuales voy a llegar a esos propósitos.	A4, I1, A1, I5

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
50	Equipo 5: Estrategias y recursos: Para esto voy a implementar estrategias de acuerdo a las necesidades de cada alumno y con los recursos que más pueda utilizar , es decir, aprovechando todo lo que tengo.	A5, A2, A2, A1
51	La propuesta de los formatos de avance programático y Plan Anual. Por el equipo de capacitación de forma colegiada y forma curricular.	I1, A3, A4
52	Fue aceptado por todo el personal.	A4, A5, I7
53	El Plan Anual tendrá como elementos:	I2, A2, I7
54	Diagnóstico y perfil del grupo	I7, A2
55	Propósitos generales	I7, A2
56	Estrategias	I7, A2
57	Observaciones	I7, A2
58	El avance programático tiene como elementos:	I7, A2, I2
59	La asignatura	I7, A2
60	El propósito	I7, A2
61	Actividades y adecuaciones curriculares	I7, A3, A2
62	Actividades de evaluación	I7, A3, A2
63	Observaciones	A2, A3
64	Las observaciones y comentarios de los presentes son:	I7
65	El formato del Plan Anual está muy bien, tiene los elementos necesarios en cuanto a contenidos en un mismo formato.	I3, I7, A2, A1
66	Las observaciones acerca del formato de avance programático: el grupo comenta que es bueno un consenso de todos los maestros para trabajar con un mismo formato.	I6, I1, I7
67	Es bueno que se planteen todos los contenidos en un mismo formato, además que puede facilitar la elaboración y revisión del avance programático, y que de alguna manera pudieran revisarse los propósitos conjuntamente con el Plan Anual.	I7, I6 I7, I6 I7, I6
68	Se llegó a la conclusión de que todos los formatos son aceptados por todo el personal presente.	I7, A5
69	Se finalizó la junta del Consejo Técnico definiendo con una sola palabra por parte del personal acerca de lo que les pareció la junta respecto a los contenidos y las propuestas.	A3
70	Respondiendo: muy bueno, bonita, enriquecedora, integración, organización, muy buen trabajo, emotiva, satisfacción, reflexión, organización, aprendizaje, etc.	I3, I3, I3, I3, A2, I3, I3, I3, I6, A2, I3
71	Nota: queda como tarea leer la guía para la elaboración del Plan Anual y entregar el resumen del día miércoles 22 de octubre del 97.	A1, A4, I2, I7
72	Asuntos generales:	A2
73	Tratado por la C. Directora del Plantel.	A2
74	Bienvenida al profesor A.	I2
75	Despedida de la profesora Y.R.	I2
76	Visita a Reino Aventura por los alumnos de 5° y 6° grado.	I2, A2
77	Salida al templo mayor por los alumnos de 1°, 3°, 4°, y 5° el 29 de octubre de 1997, haciendo un total de 40 alumnos, irá un maestro.	I2, A2
78	Campaña de vacunación el 30 de octubre con aprobación de padres de familia.	A2, I2
79	Definición de casos de 6° año para ubicación a su egreso.	A2, A1, I2
80	-Información sobre visita guiada a Universum de maestros, se solicita se inscriban.	I2, A2, I1, I7

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
81	-Se informa de visita del cartero para apoyar actividades curriculares.	I2, A3
82	-Informe sobre la propuesta de que el servicio de talleres se convierta también en CEDADEE. Los profesores de talleres opinan como posibilidad pero en un futuro después de planear todo un proceso de posibilidades.	I1, I2, I6, A1
83	-Hay opiniones por parte del personal, estando la mayoría de acuerdo por múltiples observaciones, como la diferencia de edades, espacios del inmueble, la forma de abordar el trabajo de los maestros de taller, recursos e intereses de los alumnos de C.A.M. y CECADEE.	I7, A3
84	Los maestros consideran que en un futuro sería posible, después de planear todo un proceso de actividades, ya que ahorita los talleres se encuentran complementados en el aprendizaje a través de la currícula.	A4, A1, I1
85	Los maestros solicitan que se les informe como funciona el CECADEE, cuál es su Plan de Trabajo o cuales son sus propósitos o sus fines.	A3, I2, A1, I1
86	Solicitar que se les informe como funciona el CECADEE.	I2, A1
87	Se acordó que los informes psicopedagógicos de los alumnos de nuevo ingreso contengan el nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje, de todos los alumnos de nuevo ingreso.	A5, I7, I1
88	Se informó de dos cheques de la SEP para mantenimiento del CAM. Se analizan propuestas sobre carencias del plantel, sobre vidrios, goteras, chapas, protecciones a los ventanales, etc.	I2, I1
89	Comprar pintura verde para paredes y salones, cortinas para talleres y salones.	A2, I2, A3, A4, I7
90	J. L. Va a ser el encargado de los vales de material didáctico.	A4, I2, A3, I7
91	El 27 de octubre se elegirá embajador ambiental de 11:00 a 12:30	A2, I2, A3, I7
92	Se repartirá el material para Primaria y Talleres el que no se ocupe, se regresará, ya que todo el material se repartirá.	A2, A3, I2, I7
93	Participantes: M.D.L., D.B.D.T., Y.R.S.M., V.G.G., M.L.L.O., A.C., M.P.S.R., V.V., R.G., V.D.R., M.E.M., A.D.C., M.E.E., M.E.V., J.L.G., J.M.Y.B., M.R.G., P.R.	A2, I2

A:	1	17	I	1	13		7	17
	2	22		2	20			
	3	36		3	3			
	4	16		4				
	5	3		5	2			
	6			6	8			

No. MINUTA: 5

CONCENTRADO:

FECHA: 14 de Noviembre de 1997

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE INDICADOR O ACCIÓN
1	Día: 14 de noviembre de 1997	A1
2	Sede: C.A.M. No. 19	A2
3	Dirección: Cerrillos Tulyehualco	A2
4	Hora: 8:00 a 12:30	A2
5	ORDEN DEL DÍA	A1
6	Bienvenida	A1, A2
7	Dinámica de integración (por M. P.)	A1, A2
8	Lectura del artículo	A2, I2
9	Elaboración del Plan de Trabajo con padres por grupo	A2, A3
10	Conclusiones y sugerencias	A2, A1
11	Plática por el maestro A.	A2, A3
12	Información a cargo de la maestra V.V.R.	A2, I2
13	Asuntos generales	A1, A2
14	Equipo de padres "Yo no aprendo tus palabras, sino de tus acciones" maestra R.G.	A3, I6
15	Actividad: Reunión de Consejo Técnico	A2, A3, I2
16	Fecha: 14 de noviembre de 1997	A1, A2
17	Hora: 8:30 a.m.	A1, A2
18	Responsable: Comisión de trabajo con padres e integración con alumnos (P:E)	A4, A2
19	Bienvenida	A3, A1
20	Dinámica "El mundo"	A3, A2, A1
21	Formación de equipos para realizar la lectura: "La colaboración con los padres durante los años escolares"	A2, A3
22	En cada equipo se realizará lo siguiente:	A2, A3
23	Comentarios	A3, A2
24	Conclusión en relación con el trabajo con padres en el CAM No. 19	I6
25	Comentarios de equipos	A3
26	Elementos que hemos llevado a la práctica	A3, I6
27	Separar el ámbito escolar y familiar	A3, I6
28	En México se adecuan a la situación de nuestro país	I2
29	Dar orientación al padre sobre como debe de ser su apoyo en casa	I1, I6
30	Actualmente se presenta el "Plan de Trabajo Anual" y se solicitó a los padres opiniones.	I3, I1, I5, A3
31	Como 1er. Momento no fue fácil y cuesta trabajo.	I6
32	Rescate de sugerencias y adaptarlas a la realidad del centro.	I1, I6
33	Buscar estrategias para involucrar a los papás y que no solamente sea la mamá	I1, I7, A3
34	Manejo de la inconformidad de la situación de los desayunos escolares.	I5

No.	CONTENIDO DEL PÁRRAFO	TIPO DE ACCIÓN O INTERVENCIÓN
35	Las personas que las reparten ya no entren a los grupos	A5, 17, A3, 15
36	Se colocará una cubeta y un letrero para dejar desayunos.	A5, A4, 17, A3
37	Organización de comisiones para guardias de recreo.	A2, A4, A5, 17, A3
38	Se expusieron dos esquemas acerca de la intervención del padre de familia en el aula y escuela.	A3, 12, 11
39	Cada grupo elaborará un plan de trabajo con padres de familia y lo entregará el día viernes 21 de noviembre de 97, al equipo que el día de hoy dirigió la junta.	A4, 17, A4, A3, A1
40	Plática con maestro Andrés (invidente)	A3, 16, 11
41	Al maestro no se le dificulta establecer relaciones	A3, 12
42	La situación es de nosotros para él.	A3, 13, 12
43	Considerar los elementos con los que cuenta para las actividades que se solicitan.	A3, 13, 11
44	Solicita apoyo de quien guste para el trabajo.	A3, 11
45	Cuesta trabajo dar indicaciones y aplicarlas de las personas con discapacidad.	A1, 15, 16, A3
46	Se dio la propuesta de actividades de festejo navideño, quedando las siguientes comisiones, con los siguientes encargados:	11, A3, A4, A4
47	PASTORELA: R, P.S. M. M.	A4, 12, 17, A3
48	VILLANCICOS: M.M.	A4, 12, 17, A3
49	ADORNO DE LA ESCUELA: V.D.R., V., J. A.	A4, 12, 17, A3
50	DISTINTIVOS: M. R.G.	A4, 12, 17, A3
51	INVITACIONES: A.	A4, 12, 17, A3
52	NACIMIENTO: V.V., D., A., M., A.	A4, 12, 17, A3
53	CONVIVIO DE MAESTROS: A.	A4, 12, 17, A3
54	CONCURSO DE PIÑATAS: M.E., M., N.	A4, 12, 17, A3
55	El festival se llevará a cabo el 18 de diciembre del 97 dará inicio a las 9:00 a.m. el horario de los alumnos será de 8:00 a 12:30	A1, A3, 12, 12, 17
56	El convivio de maestros será el 19 de diciembre del 97 en un lugar fuera de la escuela.	A1, A3, 12, 17
57	A cada comisión se le entregará una tarjeta con las actividades y fechas en las que deberá realizar una mejor organización del festival.	A1, A3, A1, A1, A2, A4, 17, 12
58	Cada maestro en su salón organizará un convivio.	12, A2, A3, 17, A4
59	PARTICIPANTES: VDR, M.P.S., M.G.D., D.B.T., V.G., M.E.M., R.G., M.A.V., M.R.G., L.I., M.E.A., R.G.G., A.D.C., V.V.R.	12