06.03.06
12

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
I.I.M.E.C.

Marco del proyecto UNESCO/Países Bajos, 519/10 Apoyo al sistema de Mejoramiento del la calidad de la Educ. Costarricense (SIMED)

ETNOGRAFÍA DEL CAMBIO EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Informe final de la segunda etapa de Investigación

De octubre de 1995 a marzo de 1996

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación para el
Mejoramiento de la Educación Costarricense

Marco del proyecto UNESCO/Países Bajos,
519/10 Apoyo al Sistema de Mejoramiento
de la Calidad de la Educación Costarricense (SIMED)

Informe Final de la Segunda Etapa de Investigación

Título del Proyecto: Etnografía del Cambio Educativo en el Ámbito de la Institución Escolar

Tiempo sobre el que se informa
De setiembre de 1995 a marzo de 1996

1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de presentar con claridad los procesos investigativos realizados y los productos derivados de ellos, el informe correspondiente a esta etapa se estructura de la siguiente manera:

1. Se presentarán los resultados de la evaluación de los talleres de capacitación de docentes y de la formación del comité de enriquecimiento profesional de la escuela No.1,
2. Resultados de la ejecución de varios talleres de trabajo con los directores participantes,
3. El perfil programático del curso de capacitación para directores de I y II ciclos y el proceso de su diseño,
4. Detalles de la ejecución del curso de capacitación para directores de escuela. "La administración para el cambio y el mejoramiento educativos",
5. Una síntesis general de los resultados del segundo año de desarrollo del estudio y las principales proyecciones del proyecto para lo que resta del año 1996 y hasta agosto de 1997.

2. EVALUACIÓN DE LOS TALLERES DE CAPACITACIONDE DOCENTES EN LA ESCUELA N°1

Con el propósito de retroalimentar la labor de desarrollo profesional de la Escuela Hatillo N°2 durante el año 1995, el equipo de investigadoras del IIMEC facilita resultados de la aplicación de un cuestionario que evalúa los talleres de capacitación realizados en los siguientes aspectos: participación del Comité de Desarrollo Profesional, sugerencias para mejorar la capacitación entre pares, condiciones administrativas ofrecidas por la institución, limitaciones, logros más relevantes, transferencias en la ejecución y aplicabilidad de lo aprendido al traba-

jo del aula, participación y compromiso de las maestras con la capacitación.

La información se obtuvo de 17 informantes: 14 maestros y tres investigadoras.

A continuación se presentan los resultados por aspectos.

PARTICIPACIÓN DEL COMITÉ DE DESARROLLO PROFESIONAL

CUADRO N° 1

Valoración del comité de desarrollo profesional según este llenara o no las expectativas de los participantes. Escala de 1 a 10.

Calificación otorgada	10	9	8	7	-
Número de maestros	4	5	6	1	1

Algunos de los comentarios que hacen las maestras para asignar esta valoración se presentan seguidamente:

Las consideraciones positivas fueron las siguientes:

1- "El comité efectuó una grandiosa labor, se notó esfuerzo, hubo participación y entusiasmo."

2- "Siempre se trata de dar lo mejor de uno y el compartir experiencias lo ayuda a uno a aprender."

3- "Lo hicieron muy bien, sacaron su tiempo."

4- "En la mayoría de los talleres se presentó trabajo de calidad."

5- "El aporte de otros compañeros fue excelente a pesar de no estar en el comité."

6- "Las actividades de apertura lograron su objetivo, siempre despertaron mi interés por el trabajo del día."

7- "Hay concientización y reflexión constante en estas capacitaciones."

Los aspectos que señalaron algún tipo de limitación se transcriben:

8- "Al principio hubo mayor trabajo en equipo."

9- "El trabajo se vio interferido por la ausencia de algunos miembros."

10- "No todas las personas mostraron igual desempeño y compromiso."

11- "La distribución de responsabilidades debe ser pareja, lo mismo que el compromiso que se adquiere."

12- "Faltó coordinación, el trabajo se recargó en unas personas."

13- "Tenían muy buenas ideas pero no se explotaron al máximo."

14- "Se dejaron algunos temas sin cubrir quizás debido al cansancio de fin de año."

Como se puede observar el grupo apoya la labor del Comité de Desarrollo Profesional, se reconocen elementos como el esfuerzo

realizado, el tiempo invertido, la calidad en el trabajo. También se señalan aspectos que limitan su desempeño. Estos tienen que ver con la distribución de responsabilidades en forma equitativa, con la labor de trabajo en equipo y con el compromiso profesional para desempeñar las funciones que corresponden.

Todos estos elementos apuntan hacia la necesidad de desarrollar las destrezas para el trabajo colectivo. Al respecto no se debe perder de vista que esto es un proceso, conforme se vaya consolidando irá permitiendo mayores aciertos.

SUGERENCIAS AL COMITE PARA MEJORAR LA CAPACITACIÓN ENTRE PARES.

Las recomendaciones planteadas son las siguientes:

1- "Ser puntuales y que se cumpla con la agenda."

2- "Mejor organización. Asignar y delegar funciones con suficiente tiempo."

3- "Que las personas que aceptan estar en este comité trabajen hombro a hombro, con responsabilidad, de ser posible tengan el mismo horario para coordinar las reuniones y dar seguimiento a tareas y trabajos que se asignen."

4- "Promover más el apoyo y participación de otras maestras."

5- "Acoger con mayor profundidad el estudio de los temas por abordar."

6- "Deben funcionar como consejeros más autorizados."

7- "Más unión de grupo. Buscar estrategias para que los docentes lean y se preparen mejor en las tareas que se asignen."

Se observa, entonces, que las principales sugerencias del grupo van dirigidas a tres aspectos:

a) elementos organizativos.

b) aspectos propios de la organización del trabajo en grupos.

c) preparación idónea de quien asume el papel de facilitador.

CONDICIONES ADMINISTRATIVAS OFRECIDAS POR LA INSTITUCIÓN PARA LLEVAR A CABO LOS TALLERES.

CUADRO N° 2

Valoración de las condiciones administrativas ofrecidas por la institución. Escala de 1 a 10.				
Calificación otorgada	10	9	8	-
Número de maestros	7	7	2	1

Algunas explicaciones que justifican esas valoraciones son:

1- "Al inicio fue muy impuesto."

2- "Es muy cansado trabajar con niños y luego asistir a los talleres, hay que ir mejorando el tiempo en este aspecto."

3- "No se logró la incorporación de los maestros de asignaturas especiales."

4- "La dirección apoyó ciento por ciento la capacitación. Ha habido anomalías referentes al uso del comedor, pero esto es ajeno a sus funciones."

5- "Este año se nos facilitó horario y alimentación. Me parece excelente la consideración de la directora."

6- "Ha habido un apoyo decidido a pesar de las restricciones que impone el sistema. Se debe agradecer desde las conserjes hasta los encargados del comedor por facilitar las acciones."

En relación con esta pregunta las maestras reconocen que se mejoró en las condiciones ofrecidas este año.

Hubo algunos ajustes en los horarios y se brindó alimentación.

Todo ello representa mayor estímulo de parte de la dirección.

También se hace alusión al tiempo y a la capacidad de trabajo del ser humano: trabajar con niños y luego asistir a los talleres resulta cansado.

LIMITACIONES MÁS RELEVANTES EN LA EJECUCIÓN DE LOS TALLERES

Los maestros anotaron las siguientes:

1- "Cansancio al final del curso. La huelga provocó que los talleres tuvieran que correrse y se juntaran labores propias de fin de año con los talleres."

2- "Trabajar con niños y luego asistir a talleres se le dificulta a muchas maestras."

3- "Falta de motivación y responsabilidad de algunas maestras."

4- "Fallas en la comunicación entre compañeras del comité."

5- "Exceso de trabajo y la dificultad para cumplir con tareas asignadas."

6- "A la hora de ejecutar las actividades de los talleres no se logran los objetivos del día."

Las limitaciones más relevantes anotadas por las maestras apuntan a algunas condiciones administrativas como el tiempo, los horarios, dificultad para cumplir con las tareas asignadas. De nuevo se alude al cansancio para trabajar con niños y luego asistir a los talleres.

Es importante destacar que llevar el mejoramiento profesional de los docentes a la escuela es una tarea conjunta de directora, de docentes y de investigadoras. Cada uno de estos protagonistas contribuye con una cuota de su propio esfuerzo y debe efectuar ajustes para superar las limitaciones que sus diferentes condiciones personales y profesionales representan. Vale la pena recordar que la consecución de logros y metas requiere de trabajo, tiempo, compromiso y a veces hasta de sacrificios.

La capacitación en la escuela tiene aspectos positivos entre otros, los recursos humanos y materiales son llevados hasta la institución, lo cual ahorra tiempo, energía y recursos económicos a los participantes, pues no tienen que trasladarse a universidades, sedes regionales, ni tampoco gastar su dinero en viáticos .

LOGROS MÁS IMPORTANTES EN RELACIÓN CON:

Conocimientos adquiridos

1- "Reflexión sobre la labor en la escuela y la relación alumno-docente."

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

2- "Ofrecer una labor más eficiente."

3- "La posibilidad de aprender en una forma práctica aspectos teóricos que ayudan a entender mejor el trabajo que se realiza en las aulas."

4- "Las actividades de apertura de los talleres promueven la participación del maestro y menos temor a expresarse."

5- "Uso correcto del tiempo, para el mejor aprovechamiento de éste con los niños en el aula."

Las relaciones interpersonales

1- "Compartir experiencias con cada una de las compañeras sobre los diversos problemas que se viven dentro de las aulas."

2- "Compartir con responsabilidad y deseo de superación. Este ha sido el mejor acierto del taller nadie está en forma obligada."

3- "Se ha fortalecido el trabajo en equipo. Es un espacio para compartir ideas y experiencias, ayuda a la integración del grupo."

4- "Un conocimiento mayor de cada compañera como persona."

5- Solo una docente afirma que las relaciones interpersonales son buenas entre las que participan en el asesoramiento pero en algunas ocasiones las considera "muy inestables e irrespetuosas porque las respuestas que se dan son muy directas y groseras".

La motivación en el aula para innovar

1- "Atreverse a poner en práctica proyectos y la metodología que se ha compartido en los talleres."

2- "Renovar muchas cosas, cambiar de actitud, procedimientos para trabajar mejor y que favorezcan al alumno."

3- "Mediante los talleres se adquieren técnicas que debemos poner en juego en el aula, fomentan la participación del estudiante."

4- "Un análisis profundo de mi forma de trabajar para poder mirar el proceso enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva."

5- "Me han servido para poder llevar a mis alumnos nuevos conocimientos y nuevos cambios en mi forma de trabajar."

6- "Me han ayudado a ser más creativa y aprovechar más la creatividad de mis alumnos."

7- "El poder compartir y aprender posibilita que podamos aplicar en el aula algunas de las estrategias e instrumentos que se nos han facilitado en los talleres."

Las expresiones de los participantes acerca de los logros adquiridos en la capacitación señalan:

a) **El enriquecimiento del personal, desarrollo de destrezas en la comunicación, en la creatividad, en la actitud hacia el cambio y la innovación.**

b) El mejoramiento de las relaciones interpersonales: intercambio de experiencias, trabajo en equipo, conocimiento de las compañeras como personas.

c) El mejoramiento del trabajo en el aula: la reflexión sobre el trabajo de la clase, la aplicación de nuevas técnicas y conocimientos que promueven un ambiente de aprendizaje más creativo, eficiente y placentero.

TRANSFERENCIA Y APLICABILIDAD EN EL TRABAJO DE AULA

CUADRO N° 3

Valoración de la transferencia y aplicabilidad al trabajo de aula. Escala de 1 a 10.					
Calificación otorgada	9	8	7	6	-
Número de maestros	3	4	1	1	4

Se anotan las siguientes explicaciones de los maestros.

Las que le dieron un valor de 10 y de 9 consideran que han aplicado los conocimientos y han observado cambios en sus estudiantes y en ellas mismas. Algunas expresiones son:

1- "Casi ha sido un cambio de 360 grados. He aplicado la mayoría de conocimientos en mi aula."

2- "Porque gracias a ellos mis alumnos han aprendido a ser más espontáneos y a crear más aprendizaje por ellos mismos.

3- "Muy satisfactorio, cada vez existe mayor apertura, mayor motivación y más interés de ser más productiva, creativa con mis alumnos y con un gran deseo de superación.

Las maestras que le dieron un valor de 8 consideran que sí han puesto en práctica algunos aspectos pero que aún les falta mucho por cumplir.

Estos son algunos de sus comentarios:

4- "La práctica ha mejorado pero pienso que aún me falta mucho que aplicar"

5- "Aprovecho cada minuto con mis alumnos"

6- "Realmente lo puse en práctica, no en su totalidad. Me falta acomodar ciertos lineamientos de espacio, tiempo y disciplina."

En las que le dieron 7 y 6 hay todavía dificultades para la puesta en práctica, pero hay actitud positiva para hacerlo.

7- "Me ha costado mucho este año poner lo aprendido en la práctica pero sé que puedo porque otros años lo he hecho.

8- "Siento que el tiempo no me alcanza para hacer todo lo que deseo."

Una maestra apunta un elemento externo al aula que le impide la transferencia.

9- "La relación tan vertical que se da a nivel administrativo impide llevarlas a cabo"

Se observa, en general, una actitud que hace posible la aplicabilidad de lo aprendido aunque con variados avances, como es lógico esperar de un proceso que se construye en diversidad de ritmos y posibilidades.

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO DEL MAESTRO CON EL CURSO DE CAPACITACIÓN

CUADRO N° 4

Valoración de la propia participación y compromiso en el curso de capacitación. Escala de 1 a 10.						
Calificación otorga	10	9	8	7	5	-
Número de maestros	6	1	4	2	1	3

Las maestras que le otorgaron una valoración de 10 y de 9 hacen comentarios como los siguientes:

1- "Participé con mucha energía y me sentí bastante comprometida."

2- "Estoy realmente interesada en todo lo innovador en beneficio de mis alumnos."

3- "Siempre me ha interesado este taller sobre todo porque los conocimientos adquiridos me han servido mucho en la vida práctica."

4- "Considero que cumplí con todo lo solicitado y mucho de lo explicado lo he interiorizado, lo cual mejora mi labor en el aula y mi calidad como docente."

5- "Soy honesta, muchas veces no he podido cumplir con las tareas, el tiempo no me lo permite, pero estoy muy agradecida con todas ustedes por sus enseñanzas."

6- "Me faltó un poco más de participación activa."

Aunque con alguna diversidad en el compromiso que se manifiesta, en general, las participantes valoran como provechoso el curso de capacitación.

3. RESULTADOS DERIVADOS DE LA EJECUCION DE LOS TALLERES DE TRABAJO CON LOS DIRECTORES PARTICIPANTES

Como estrategia general en estos talleres, se plantean actividades que permiten la reconstrucción del "plano del ser", acerca de la realidad escolar y de los significados que tienen esos hechos para los participantes, complementadas con actividades que promueven la construcción del "deber ser", mediante la elaboración de propuestas de mejoramiento.

Con el propósito de ofrecer mayor claridad en este informe se plantean los temas de cada taller y se presentan los productos derivados de cada uno de ellos. En la sección de anexos pueden consultarse las agendas de los diferentes talleres.

3.1 QUINTO TALLER DE DIRECTORES: LABOR DEL DIRECTOR EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN SU ESCUELA.

Para facilitar la tarea de toma de conciencia de parte de los directores acerca del papel que desempeñan en relación con el aprendizaje en su escuela y propiciar la valoración de su competencia en la promoción de un mejor aprendizaje en las instituciones que dirigen, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Análisis del testimonio de un niño de 6 años (de primer año) como actividad de apertura.

2. Dinámica para la determinación de tareas que corresponden al director con respecto al aprendizaje.

3. Reflexión sobre el aprendizaje con la ayuda de preguntas.

4. Análisis de testimonios de directores, relacionados con el aprendizaje.

5. Elaboración de propuestas de mejoramiento.

3.1.1. Análisis del testimonio de un niño de 6 años (de primer año)

Como apertura de este taller se presentó a los participantes el siguiente testimonio de un niño de 6 años (de primer año).

> "Muchas veces la maestra me explica cosas. Cuando termina, pregunta si alguien no entendió. Como mi mamá me dijo que si no entiendo le diga, yo levanto la mano y ella vuelve a explicar todo lo mismo, como si yo no hubiera oído. Yo le oigo, pero muchas veces no entiendo. Me parece que ya no voy a levantar más la mano".
>
> Juan, 6 años, 1er. grado.

En las participaciones de los directores para comentar este testimonio se señalaron consideraciones como las siguientes:

- "El educador muchas veces no se baja hasta el nivel del niño"

- "Se hace necesario variar la forma de dar explicaciones. Utilizar otras estrategias para darse a entender".

- "Así como entendemos, así explicamos"

- "No se utilizan estrategias para saber qué entendió el niño, no se le pide que explique".

- "Realmente el director no cuenta con mecanismos para saber si el maestro enseña lo que tenía que enseñar".

- "Se debe crear conciencia acerca de la necesidad de alcanzar cierto nivel de calidad y de logro en cuanto al aprendizaje, tener claro que nos pagan por enseñar, no se justifica, entonces, que se queden la mitad de los alumnos".

- "Con frecuencia cuando se habla de rendimiento y de aprendizaje se plantea que el logro no se da, porque el niño no estudia o porque no tienen ayuda en la casa".

- "Ese niño de primer grado plantea algo muy serio que refleja el pensamiento de muchos maestros: si el niño no entendió es porque no estaba prestando atención y por lo tanto cuando preguntan hay que volver a repetir".

- "En ese testimonio pareciera que la maestra piensa que para que se aprenda se debe repetir y repetir hasta que se le grabe al niño".

Con todas las ideas expresadas por los directores se concluyó que en torno al aprendizaje existen problemas diversos en la escuela, muchos de ellos relacionados con la forma como el docente orienta y guía esos procesos, con la falta de conocimiento sobre cómo aprende el niño y con la ausencia de un verdadero autoanálisis de su labor por parte de los maestros. Sería muy importante que el director abordara el tema del aprendizaje con mayor énfasis en la labor de administración que realiza, de manera que se pudieran clarificar posiciones con respecto a este y lograr un consenso en la escuela acerca de la orientación que se le dará.

3.1.2. Tareas que corresponden al director con respecto al aprendizaje

Mediante una acción de reflexión individual los directores escribieron las tareas que les corresponden con respeto al aprendizaje.

Lo expresado por los directores se transcribe y se analiza a continuación:

Tareas que corresponden al director con respecto al aprendizaje, según el director No.6

1. Tratar de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se logre en la institución de forma óptima, que este proceso sea alcanzado en forma exitosa por la mayoría de educadores.

2. Establecer mecanismos de control para verificar si se da como debe ser.

3. Disminuir aquellos factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje: de salud, emocionales, sociales.

4. Lograr que el docente se motive de lo importante que es su labor dentro del proceso.

Puede observarse en lo planteado por el director No. 6 que no indica tareas concretas ejecutadas en relación con el aprendizaje, plantea más bien propósitos por cumplir o elementos de un "deber ser" para la labor del director en este campo, así aunque expresa la intención de "establecer mecanismos de control para verificar si el aprendizaje se da de acuerdo con lo que debe ser", no se sabe cuáles mecanismos constituirán sus acciones.

De igual manera indica el propósito de "disminuir factores que afecten negativamente el proceso de aprendizaje; pero no explica cómo va a contribuir para que estos disminuyan.

Aunque la misma situación se manifiesta en la expresión No.4, es interesante la intención presente de motivar a los docentes porque lleva implícita la noción de que se concibe al director como un promotor de mejores actitudes y de mayor compromiso en los maestros con respecto al aprendizaje.

Como este director no plantea elementos concretos en cuanto a las acciones que realiza, es difícil distinguir, a partir de lo que expresa, si el énfasis de su tarea está en una supervisión tradicional de control y revisión o en una más actualizada búsqueda conjunta del mejoramiento.

Tareas que corresponden al director con respecto al aprendizaje, según el director No.3

1. Revisión de documentación del educador.

2. Velar por el desarrollo de los programas con sus alumnos.

3. Mediante el Comité de Evaluación, velar porque las pruebas estén bien confeccionadas.

4. Velar por que la relación docente-alumno y padre de familia, sea la ideal.

5. Velar porque el clima de aula sea el óptimo.

De nuevo, en el caso del Director No. 3, más que tareas desempeñadas se apuntaron los deberes sentidos, sin que se indique cómo se ejecutan o se cumplen dichas intenciones, con excepción de lo expresado en el punto no.1, que alude a una acción bastante concreta. Sin embargo, en lo expresado por este director se pueden determinar áreas de trabajo de interés para una buena administración curricular: desarrollo de programas,

confección de pruebas, relación docente-alumno y padre de familia, clima de aula, adecuación curricular, lo cual indica que, aún cuando no se apuntan acciones concretas en cada una de estas áreas, hay ya un nivel de conciencia acerca de la dirección en la cual se deben encaminar las acciones.

Tareas que corresponden al director con respecto al aprendizaje, según el director No.4

1. Revisar el planeamiento.

2. Observar el desarrollo de lecciones.

3. Asesorar sobre metodología.

4. Estimular sobre el uso de materiales adecuados y diversas técnicas de evaluación para promover la retroalimentación en el aprendizaje.

Se observa, en las expresiones de la directora No.4, mayor claridad en cuanto a la ejecución de tareas concretas.

Lo planteado ofrece una buena combinación de acciones, las cuales si son ejecutadas por un director de manera sistemática, posiblemente favorecerían mejores procesos de aprendizaje en su institución: revisión de planeamiento, observación de lecciones, asesoría y estímulo.

Tareas que corresponden al director con respecto al aprendizaje, según el director No.1

1. Control de una buena planificación de trabajo.

2. Comprobar la metodología utilizada por el educador.

3. Supervisar y asesorar el bajo rendimiento.

4. Control y revisión de planes para la adecuación curricular.

5. Revisión de documentos.

El vocabulario utilizado por este director: **controlar la buena planificación, comprobar la metodología, supervisar el bajo rendimiento, revisar los documentos,** además de pertenecer en su mayoría a la esfera de los propósitos y no de las acciones, indica una posición tradicional para la administración escolar, con la figura de un director que vigila y fiscaliza las tareas realizadas por el docente.

Es interesante notar que, congruente con la posición anterior, la asesoría interviene con carácter correctivo, asociada al bajo rendimiento y no con intención preventiva de innovación o de mejoramiento. Sin embargo, el hecho de consignar como parte de las tareas que ejecuta el director, supervisar y asesorar el bajo rendimiento, indica un compromiso con el logro de aprendizajes, misión primordial de la escuela.

En lo expresado por los cuatro directores merece destacarse lo siguiente en un nivel general:

El hecho de que se indiquen más bien propósitos en lugar de tareas realizadas, tal y como se les solicitó, podría significar que son pocas las acciones que los directores verdaderamente llevan a ejecución en favor del aprendizaje. De nuevo se confirma la necesidad de clarificar papeles y de implementar acciones que lleven a la realidad las intenciones y los propósitos de un "deber ser" que se conoce, en alguna medida, en el discurso, pero que no se concreta en el quehacer de la escuela.

Es interesante observar que en ninguno de las directores está presente, ni siquiera en el nivel de intención, la innovación como meta o como medio para mejorar el aprendizaje.

El estímulo sólo está presente en las expresiones de un director y la motivación en las de otro; estos elementos podrían significar fuerzas importantes para impulsar el mejoramiento del aprendizaje y para sentar las bases de un trabajo positivo en el escuela. Es propio de nuestra cultura señalar lo negativo con carácter de llamada de atención y reconocer poco lo positivo, se utiliza muy poco el estímulo como elemento motivador de la superación y esta característica de nuestro medio también se proyecta a la institución escolar.

No hay evidencias en lo expresado de una concepción de "tarea compartida" para la búsqueda de mejores aprendizajes entre directores: al maestro le corresponde planificar y ejecutar el trabajo de aula y al director le toca vigilar y supervisar el trabajo burocrático del maestro: entrega de informes, el cumplimiento con el diario de clase, las tarjetas de calificación. La corresponsabilidad y el compromiso compartido con respeto al aprendizaje son nociones todavía por construirse en nuestras instituciones.

A pesar de las carencias señaladas conviene destacar que las expresiones de los directores resultan complementarias en el conjunto, en ellas hay material valioso que constituiría un buen punto de partida para la discusión en grupo. Por ello sería importante que los directores tuvieran oportunidades para compatir, y los asesores supervisores metas establecidas al respecto y conocimientos, capacidad de guía y liderazgo que los faculten para dirigir reuniones con esos propósitos.

3.1.3. Reflexión sobre el aprendizaje con la ayuda de preguntas

Concepciones sobre aprendizaje

Director	¿Cómo concibe usted el aprendizaje del niño?
No.6	El aprendizaje es lograr que el niño tenga cambios en su conducta. Cuando estos cambios logran ser significativos se interiorizan y son duraderos.
No.4	El aprendizaje se da cuando el niño interioriza, hace suyo un conocimiento, una experiencia, un valor.
No.1	El aprendizaje del niño es todo lo que el niño pueda realizar solo; luego de una explicación.
No.3	La acción, mediante la cual el niño adquiere su conocimiento académico y formativo, en la educación formal y no formal.

Las respuestas dadas por los directores a la interrogante: **¿Cómo concibe usted el aprendizaje del niño?** evidencian la complejidad de aproximaciones que se pueden hacer a este término, el concepto tiene múltiples aristas enfatizadas con mayor o menor intensidad de acuerdo con la perspectiva de cada uno de los directores participantes. Podría interpretarse que tres de ellos

ven el aprendizaje como producto, y pareciera ser que solamento uno lo conceptualiza con claridad como proceso.

Este hecho es interesante, porque si bien ambos aspectos son importantes, en términos de su análisis y estudio en la institución escolar, la falta de consideración del proceso podría restringir las posiblidades de intervención en favor de un mejoramiento de las interacciones de aula que conducen al aprendizaje.

En las respuestas en las cuales lo que se expresa se traduce la consideración del aprendizaje como producto (No.6, No.4 y No.1), el término está asociado a niveles de sentido relacionados con independencia, logro, apropiación del conocimiento, interiorización y cambios conductuales.

Uno de los directores agrega la condición de "significativo" para que el aprendizaje sea duradero.

Dos de ellos (No.1 y No.3) consideran los valores y lo formativo como objeto y producto de aprendizaje. Solamente uno de los directores asocia el aprendizaje con la educación no formal.

En síntesis, se repite en las diferentes expresiones de los directores la falta de consenso sobre el aprendizaje que ya se había manifestado en el interior de la institución escolar entre los docentes y sus directores, de forma que se observa variedad en la riqueza de los conceptos expresados, algunos son más tradicionales, centrados en el docente como rector del proceso enseñanza-aprendizaje, y el niño depende de la explicación del maestro, como el planteado por el director No.1, y otros más elaborados como los de los directores No.6 y No.3 porque toman en cuenta en . Es, entonces, importante analizar y discutir posiciones sobre el aprendizaje, tanto entre los directores de

distintas instituciones como entre éstos y su personal para lograr una mayor claridad y unidad de metas al respecto y una mejor comprensión de cuáles papeles deben desempeñar maestros y niños en el aula y qué tipo de interacciones se van a privilegiar en ella.

Satisfacción acerca del tratamiento que se da al aprendizaje en la escuela

Director	¿Está usted satisfecho con el tratamiento que se le da al aprendizaje en su escuela? Explique.
No.6	En términos generales sí. Se ha trabajado mucho en el proceso enseñanza-aprendizaje con talleres, reuniones de paralelos, reuniones individuales, visitas a las aulas. Sin embargo, no se ha logrado en un 100%. Siempre hay compañeros a los que usted no les logra llegar. Hay muchas limitaciones en esta labor, como en oportunidades, la falta de apoyo del padre de familia, problemas sociales, emocionales de los educandos y educadores. A veces la falta de estímulo, pero también hay muchas cosas muy lindas y satisfactorias.
No.4	Es difícil dar una respuesta generalizada, me parece que se da positivamente en un 75% y el resto no tan positivo de acuerdo con los docentes, su interés de hacer adecuación curricular y atender diferencias individuales.
No.1	A veces he notado que la mayoría de los niños se muestran muy confusos, inseguros y hasta conformistas al obtener notas mínimas. Pero sí hacemos lo posible por mejorar y enfrentar los imprevistos.
No.3	En general es muy bueno, no comparto el uso o tratamiento que se da al material fotocopiado o poligrafiado por parte del docente. Debe guardarse un punto de equilibrio en su aplicación, al igual que cualquier otro recurso didáctico. Los talleres mensuales son muy buenos, han cambiado bastante de actitud.

Los niveles de satisfacción de los directores en cuanto al tratamiento que se da al aprendizaje en su escuela son variados; sin embargo, tienden más hacia la satisfacción que hacia la inconformidad.

Las expresiones manifiestan un sentimiento de logro en términos de "estar haciendo lo posible".

06.03.06
12

Tres de los cuatro directores participantes en este taller (No.6, No.4 y No.3) parecen atribuir al maestro la principal responsabilidad en relación con el aprendizaje y manifiestan que no existe logro o satisfacción total, ya que no es posible pretender resultados positivos de parte del 100% de los docentes.

El director #1 muestra cierto nivel de insatisfacción en su respuesta y atribuye al niño responsabilidad en ello. En ella se refiere a los efectos que el bajo rendimiento produce en el niño: confusión, inseguridad y conformismo.

El nivel de satisfacción parecciera ser más claro en dos de los directores (No.6 y No.3), pertenecientes ambos a escuelas líderes. Ellos atribuyen a las reuniones y talleres logros en la generación de cambios de actitudes y en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conviene destacar que en los conceptos sobre aprendizaje ya tratados son, estos mismos directores los que manifiestan conceptualizaciones más ricas y completas. Esto podría ser evidencia de que la atención que se le está dando al aprendizaje en el proyecto de escuelas líderes ha comenzado a proyectarse en directores e instituciones participantes.

Es interesante observar que la satisfacción acerca del tratamiento que se le da al aprendizaje en la escuela no se logró expresar con parámetros concretos. Posiblemente el hecho de que no existan posiciones claras sobre el aprendizaje se manifiesta, en este caso, en respuestas muy generales.

000369.e.1

Evaluación de la labor del director de escuela

Director	¿Quién, cómo y qué evalúa su labor como director de escuela?
No.6	La labor de nosotros como director la evalúan el supervisor, el docente, el padre de familia, el niño y la misma comunidad. El supervisor te evalúa mucho el cumplimiento en la parte administrativa. El docente evalúa nuestra labor a veces en forma objetiva y otras no. Los niños de alguna manera evalúan la labor del director.
No.4	El supervisor evalúa la labor del director en cuanto a organización de la escuela, documentos, visitas a las aulas.
No.1	El Asesor Supervisor por medio de la hoja acostumbrada.
No.3	La evalúa el Asesor Supervisor de Circuito, solicitando documentación de rigor (textos o libros de legislación laboral, libros de actas, horarios, matrícula, control de asistencia, otros) administrativo...

El 100% de los directores indica que es el asesor supervisor de circuito quien evalúa su labor como directores. Para llevar a cabo esa tarea, dicho funcionario hace uso de un formulario de carácter oficial facilitado por el M.E.P. Los directores manifiestan que la evaluación del supervisor hace énfasis en aspectos administrativos, revisión de documentos, libros de

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

legislación laboral, libros de actas, horarios, matrícula y elementos de organización general de la escuela.

Siendo el asesor supervisor de circuito el jefe inmediato de los directores, la evaluación que se lleva a cabo proyecta, de manera implícita a los directores, un marco de referencia para el desempeño de su tarea, se constituye en uno de los elementos que afecta la interiorización que cada uno de estos líderes va construyendo acerca del papel del director y su función y misión en la escuela.

Conviene destacar que uno de los directores, el #6, agrega que el docente, el padre de familia, el niño y la misma comunidad son también evaluadores de la labor del director, aunque no indica cómo evalúan, ni sobre qué aspectos, ni de qué manera él conoce de estas evaluaciones y las toma en cuenta.

3.1.4. Análisis de testimonios relacionados con el aprendizaje derivados de entrevistas a directores

Si bien los testimonios sometidos a la discusión de los directores en este taller constituyen en sí mismos un material relevante para el análisis del papel que desempeña el director en relación con el aprendizaje en la escuela, el hecho de presentarlos de nuevo al criterio de los directores favorece un proceso de toma de conciencia por parte de ellos y permite profundizar en el significado que el rol del director tiene para los protagonistas mismos.

Cada uno de los testimonios fue comentado por escrito en subgrupos de dos personas y luego discutido en una puesta en común.

Testimonio #1

"...Yo no sé qué pasa con el Ministerio, vienen a dar un asesoramiento sobre Estudios Sociales y sobre evaluación a principio de año. Todo resulta muy bien, pero después no vuelven y no dan ningún seguimiento..."

Preguntas para orientar la reflexión

- ¿A quién se hace responsable de lo que sucede?
- ¿Le compete al director intervenir al respecto?
- ¿Tiene alguna responsabilidad que asumir en este asunto?
- ¿Si su respuesta es afirmativa, ¿cuál debería ser el sentido de su intervención?

La discusión de este testimonio da pie para que se plantee una crítica a la labor que desempeñan los asesores técnicos de materia, cuyo trabajo se proyecta muy poco a la escuela, tanto en la vía de arriba hacia abajo, como a la inversa, porque el asesor técnico es poco accesible.

Al respecto una directora indicó:

> "Hay un distanciamiento entre asesores, directores y docentes. No se han encontrado los canales para que ese asesoramiento sea eficaz. Cuando se consulta nunca hay nadie".

Se señala también, en relación con este asunto, que el puesto de asesor técnico se aprovecha a veces para la ejecución de trabajos personales, por ejemplo escribir un libro.

> "El técnico es tan técnico y sabe tanto que luego usted se da cuenta de que escribió un libro y lo están vendiendo en la librería, lo escribieron en las horas de supervisión; pierden la dimensión de para qué les paga el M.E.P. porque su asesoría nunca llega".

Es interesante que, a pesar de las preguntas planteadas para orientar la discusión, los comentarios suscitados a partir de este testimonio siguen el patrón del testimonio mismo: eluden la responsabilidad del director en el asunto y trasladan su atención a la labor del asesor. Solamente uno de los directores indicó que a ellos les falta mística y experiencia para retomar el trabajo de los asesores e idear estrategias para darle seguimiento.

Testimonio #2

> "...No buscamos el consenso con respecto al aprendizaje. No nos organizamos, aunque sí lo podríamos hacer; pero los maestros ponen barreras y del Ministerio falta seguimiento, por ejemplo, los asesores específicos y los supervisores vienen a cumplir con la visita, pero no vienen a cumplir con la misión de asesorar".

Preguntas para orientar la reflexión

- ¿A quién se hace responsable de lo que sucede?
- ¿Le compete al director intervenir al respecto?
- ¿Tiene alguna responsabilidad que asumir en este asunto?
- Si su respuesta es afirmativa, ¿cuál debería ser el sentido de su intervención?

De la reflexión acerca de este testimonio se concluyó que hay gran necesidad de la creación de núcleos de directores que se reúnan para compartir , lo cual les ayudaría a enriquecerse con las innovaciones de los otros. Al respecto una directora planteó: "Usted a veces está tan solo que ni siquiera el supervisor sabe exactamente lo que se está haciendo en su escuela".

Los directores insistieron en que la falta de espacios para la reflexión sobre el aprendizaje, señalada en el ámbito de los

directores, se produce también en la escuela, entre éstos y sus docentes, con lo cual no sólo no se llega al consenso sobre los enfoques que se privilegiarán en cada institución para orientar el aprendizaje, sino que hay una pérdida de visión acerca del aprendizaje como misión fundamental de la escuela.

Se concluyó que los directores tienen gran responsabilidad que asumir en este campo, pero no se obtuvieron aportes acerca de estrategias concretas para asumir esta tarea.

Testimonio #3

"...yo no sé qué les pasa a algunos maestros; aquí hay gran negativa para todo, no quieren cambiar la forma de trabajar en el aula..."

Preguntas para orientar la reflexión

- ¿A quién se hace responsable de lo que sucede?
- ¿Le compete al director intervenir al respecto?
- ¿Tiene alguna responsabilidad que asumir en este asunto?
- Si su respuesta es afirmativa, ¿cuál debería ser el sentido de su intervención?

En relación con este testimonio la discusión se ocupó de señalar la variedad de motivaciones y compromisos con que se asume el papel de maestro o de maestra. Una vez más la responsabilidad se desplazó a los docentes y la competencia del director al respecto quedó relegada a un segundo plano.

Como elemento limitante para el mejoramiento del aprendizaje se planteó la falta de injerencia del director en el nombramiento de su personal y la legislación vigente en esta materia. Uno de los directores indicó:

"...a veces no se tienen todos los instrumentos para lograr que se mejore, por el problema de la ley de carrera docente en cuanto a una persona con nombramiento en propiedad y casi lo mismo sucede con el interino".

Resultó interesante observar en relación con el testimonio en discusión que una vez más los comentarios que se derivaron de él no logran definir con claridad la competencia del director en la circunstancia analizada. El responsable de lo que sucede es el mismo docente, el sistema o la legislación vigente. No se concretaron tareas del director para cambiar la negatividad de los docentes y el trabajo de aula.

Testimonio #4

Con respecto a lo que sucede en la escuela en cuanto al aprendizaje se afirma:

"En los docentes no existe consenso sobre el aprendizaje, el tipo de interacción de aula que se va a privilegiar y el tipo de niño que se desea formar".

Preguntas para orientar la reflexión

- ¿Cree usted que esta afirmación refleja la realidad de su escuela?
- ¿Tiene alguna responsabilidad el director con respecto a esta situación?
- ¿Le compete al director intervenir al respecto?
- Si su respuesta es afirmativa, ¿qué debería hacer el director para poner remedio a esta situación?

En relación con este testimonio tres de los directores participantes en este taller coinciden en que lo expresado refleja la realidad de sus escuelas. A pesar de que reconocen su

responsabilidad con respecto al aprendizaje manifiestan que para convertirse en líderes académicos en sus instituciones se requiere mucho estudio y un compromiso y propósito bien claro por trabajar en esta área, lo cual no siempre se logra. Un director expresa al respecto:

> "...aunque se sabe que el papel predominante del director sería ocuparse del aprendizaje y asesorar a sus docentes sobre este, no siempre lo hacemos con el énfasis que debiéramos, lo que redunda en la falta de criterios unificados en relación con el tipo de interacciones de aula que se desean favorecer".

Una de las directoras difiere de lo apuntado en los párrafos precedentes al expresar:

> "...yo he tratado de concientizar a los docentes sobre lo que es el aprendizaje el qué y el cómo, teorías que lo sustentan, algunos fundamentos filosóficos, qué queremos en el nivel de interacción, qué es lo más importante: ¿el alumno, el docente, el espacio físico?; hemos trabajado sobre el tipo de valores que queremos impulsar".

De nuevo llama la atención que esta es una directora de una escuela líder y que es posible que la promoción de una filosofía institucional en favor del aprendizaje, propia de este proyecto, haya permeado en ella.

Se acogió, sin lugar a dudas, la competencia del director para intervenir en el mejoramiento del aprendizaje. Se señaló como muy compleja la tarea, para la cual se plantearon el conocimiento del personal, las visitas al aula, el conocimiento del padre de familia y el desarrollo de estrategias de capacitación como algunos de los elementos más importantes para buscar la superación en esta área y lograr un consenso al respecto.

Testimonio #5

"...Me interesa la proyección de la dirección hacia los niños. Los beso, los acaricio, que me tomen confianza. En eso sí tengo facilidad. Los espero en el portón..."

Preguntas para orientar la reflexión

Aunque esta proyección de la directora hacia los niños es adecuada, en el contexto de la responsabilidad del director en el aprendizaje de los niños.

- ¿Aborda realmente el interés por metodologías participativas, creativas?
- ¿Sabe lo que los niños aprenden y cómo lo aprenden?
- ¿Es suficiente esa estrategia?
- ¿Genera liderazgo académico?

Del comentario de este testimonio se concluyó que el interés del director por establecer una relación afectuosa con los niños no es suficiente como proyección de su labor hacia los alumnos. Con la estrategia del recibimiento y de la interacción al inicio y al final de la jornada escolar se propicia una relación positiva, pero no se logra abordar al niño en términos de su aprendizaje, función primordial que debe cumplir la escuela con respecto a él.

El denominador común de los testimonios presentados apunta hacia una actitud adoptada por los directores de hacer responsables a otros de lo que sucede, en cada una de las circunstancias planteadas no es clara para ellos la competencia del director en esos asuntos, todos relacionados con el aprendizaje.

Las discusiones derivadas del análisis de dichos testimonios tomaron un rumbo similar, ya que en muchas oportunidades los directores mostraron la tendencia a eludir su responsabilidad y a desplazarla hacia otros protagonistas, a pesar de la intención para la reflexión presente en las preguntas que acompañaron a cada testimonio.

Resulta interesante observar que algunos de los comentarios expresados por los directores nos permiten señalar la distancia que se da entre el "deber ser" o lo que se sabe en forma de discurso acerca del papel del director y la forma como se interioriza y se ejecuta este papel. Si bien esta situación es propia del ejercicio profesional de cualquier campo, resulta particularmente notoria la falta de interiorización de la función del director como administrador del currículum.

3.1. 5. Propuestas para mejorar el aprendizaje en la escuela

Para la elaboración de propuestas en este sentido se planteó a los directores la siguiente dinámica de trabajo: "Si usted tuviera como director las posibilidades para apoyar más el aprendizaje en su escuela ¿qué acciones se propondría ejecutar y qué debería saber o conocer para lograrlas?

Las acciones que proponen ejecutar los directores para mejorar el aprendizaje en su escuela están relacionadas principalmente con el desarrollo profesional de los maestros en la institución.

La capacitación del personal, es entonces para ellos la acción fundamental por emprender. Se señalan las siguientes áreas de interés para organizar en torno a ellas acciones de capacitación:

- Evaluación
- Uso de material didáctico
- Control de grupo

- Relaciones humanas
- Contenidos programáticos
- Planeamiento

Además se plantean las clases demostrativas, la revisión de los planeamientos, las visitas a las aulas como estrategias válidas para favorecer el mejoramiento del aprendizaje.

Si bien estas tareas son propias de la labor de supervisión que desempeñan los directores, ellos mismos indican que son pocos los que ejecutan clases demostrativas para los docentes y que las visitas a las escuelas no se llevan a cabo con la frecuencia que desearían, ni se profundiza en ellas como elemento de mejoramiento.

Otra acción que se propuso fueron las visitas de intercambio al aula de otros docentes, éstas constituyen una práctica inusual en las escuelas, pero se señaló como una estrategia que abriría posibilidades de beneficio mutuo para los maestros que participan, tanto desde el punto de vista de observador como del de observado. Todo ello requeriría, por supuesto, de procesos de guía y de sensibilización para vencer las resistencias que se presentan y resguardar los principios éticos y de análisis más adecuados a los intereses del mejoramiento en la escuela.

3.2 SEXTO TALLER DE DIRECTORES: GRUPOS DE APOYO Y RELACIONES CON LA COMUNIDAD DE PADRES

Con el propósito de abordar esta temática, se llevó a cabo el sexto taller con los directores e investigadoras participantes del proyecto.

La reflexión con respecto a este tema se orientó por objetivos que buscaron analizar el papel que juegan los grupos de apoyo -Junta de Educación y el Patronato Escolar- en el quehacer de la

escuela; tomar conciencia acerca de los logros y de los problemas que se generan en las relaciones escuela-padres de familia; valorar la competencia del director en el establecimiento de políticas institucionales en cuanto a la relación con los padres de familia y promover un mejor aprovechamiento de estas relaciones mediante la elaboración de propuestas.

Para el logro de estos objetivos se realizaron las siguientes actividades:

1. Se analizó la información derivada de una entrevista a un presidente de Junta de Educación de las escuelas participantes (puede verse en anexo No.2).

2. Se discutieron, a la luz de hipótesis de trabajo, testimonios de directores con respecto a la relación con los grupos de apoyo.

3. Se discutieron testimonios de directores referentes a la relación con los padres de familia, y se analizó el punto de vista de los docentes al respecto.

4. Se analizó el registro de una reunión de padres de familia (puede verse en anexo No.2).

3.2.1. Reflexión sobre diferencias

Como actividad de apertura del taller, para reflexionar se compartió este poema:

CONTRASTE SOLIDARIO

Yo paseo bajo la lluvia
Tú te guareces

Yo converso con el viento
Bailo en su remolino
Tú te abrigas

Yo amo el mar con su bravura
en la espuma furiosa que produce la ola
en su violento choque contra la roca
Tú lo añoras sereno

Yo, tendida en la intemperie,
descifro el alfabeto de la nube
le descubro los amores a la luna
juego quedó con las estrellas
Tú lees en la biblioteca

Desde tus guaridas
te acercas a mis distancias
No reclamas, no averiguas
y tiendes a la mano amiga
cuando se la necesita

La sonrisa de Penélope
Marta Rojas

Del comentario de la lectura se destacó la necesidad de observar y respetar las diferencias entre los grupos. Algunos de los testimonios se podrían representar con los siguientes:

"Los padres y nosotros somos diferentes, pero tenemos que ser solidarios y que aprovechar nuestro recurso al máximo".

"En la poesía se ve como en unos hay contemplación y en otros acción y a veces esa es la relación entre familia y escuela. A veces el padre está ahí al lado de uno y no se le aprovecha".

"Como una velita, ni quemarse ni que se apague".

Se manifiesta, además, en estos testimonios la necesidad de aceptar la colaboración e incorporación de los padres y grupos de

apoyo en la institución; pero marcando, desde luego, ciertos límites.

3.2 2. El patronato y la junta como grupos de apoyo a la institución

3.2.2.1 Análisis de la entrevista

Para el análisis de la entrevista (ver anexo No.2) se elaboró la siguiente guía

Guía para el análisis de la entrevista de un presidente de una Junta de Educación
1. Anote sus reacciones ante aquellas expresiones que lo estimulen a hacerlo, ya sea para apoyarlas o para refutarlas. 2. ¿La actitud de este presidente de Junta es representativa de la actitud que asumen los miembros de esta entidad? 3. Comente la relación de competencia que se plantea en el documento entre Patronato y Junta.

Algunas de las observaciones más relevantes se transcriben a continuación:

"Hay confusión de roles: el presidente de la Junta se siente como el director".

"No hay claridad en la función que le compete al presidente de junta, por lo tanto se asume como el dueño de la institución".

"Este presidente no conoce el Reglamente De Juntas de Educación. Desconoce sus funciones y por lo tanto invade campos que no le corresponden".

"La ausencia de claridad le lleva a cometer faltas en relación con los límites de su función".

En apariencia, el desconocimiento de la reglamentación y funcionamiento de la Junta, por parte de sus miembros es un factor que interfiere negativamente en las relaciones entre esta instancia y la institución escolar a la cual se pretende servir.

Otra percepción expresada es que al ser la Junta un organismo de elección política por medio de las municipalidades, y como puesto de liderazgo comunal, para muchos representa solamente un "trampolín", por lo cual se olvidan de la institución escolar.

Valoración de esta actitud como representativa o no de la actitud que asumen los miembros de una Junta de Educación

Cuatro directores manifiestan que esta actitud no es representativa y lo justifican así:

"No es representativa. Hay miembros de la Junta que tienen claro cuál es su función".

"No. Hay algunos muy competentes que colaboran con la institución en el campo que les corresponde y son muy solidarios con el personal y Patronato".

Un director expresa que algunas veces sí se presentan estas cosas y otro manifiesta que sí es representativa.

Aunque la mayoría de los participantes manifiestan que la actitud del presidente de Junta analizado no es representativa, valdría la pena un trabajo más extenso que evidencie la

injerencia o no de la política en el ambiente escolar a través de la Junta, y la conceptualización de este cargo como medio para llenar otras aspiraciones.

Competencia entre Patronato y Junta

Dos directores, abiertamente sostienen que esta competencia es real:

"La relación de competencia que se plantea se da en la mayoría de los centros educativos pero el director debe aprovechar al máximo para hacer saber cuáles son las funciones de uno y otro. Además, apoyarse en los dos para su trabajo".

"Es como si fuera una lucha de poder que a veces se contradice".

Tres se refieren a la necesidad de coordinación y de apoyo, de ambos. a la institución:

"Aunque el Patronato y la Junta tienen funciones diferentes, los dos son de apoyo a la institución, deben promover las mejoras en beneficio de los niños".

"Debe haber coordinación para el bien institucional. Aunque la función del Patronato esté limitada al comedor escolar y el ámbito de acción de la junta es más amplio, ambos deben coordinar para beneficio de la institución".

Independientemente de que se plantee o no la relación Junta-Patronato como de competencia por el poder, se observa en los testimonios unanimidad con respecto a lo pertinente que resulta un trabajo de ambas instancias como apoyo a su razón de ser: la institución escolar.

3.3.2.2 Puesta en común del análisis de la entrevista sobre grupos de apoyo -Patronato y Junta, a partir de las siguientes hipótesis de trabajo:

Existe un conflicto entre Director de la escuela y el presidente de la Junta.

Según los directores, "si se da este conflicto, fundamentalmente por la confusión de roles"

"Se anula e irrespeta la figura del director y la autoridad que representa, por desconocimiento o falta de comunicación. Es necesario trabajar con los otros de manera armoniosa".

¿Se da conflicto en los documentos?

Por ejemplo ¿Lo permite el reglamento de juntas?

"Según el organigrama la relación es indirecta, no existe línea de autoridad. La reglamentación, sobre todo del Patronato es obsoleta. hay una cuestión de poder, el Patronato tiene plata fácilmente, pero la Junta tiene personería y exoneración.

¿Se da conflicto en la práctica solamente y las esferas de poder están bien determinadas en el nivel reglamentario?

"Por desconocimiento o falta de claridad en el reglamento se toman atribuciones que no les corresponden, se desligan de la institución y pierden así el sentido de sus funciones de apoyo. Es necesario, por eso, poner "las cartas claras sobre la mesa".

"Es necesario establecer mecanismos de control; pues hay muchos portillos que es necesario supervisar para evitar engaños en los trabajo y en el del manejo de dinero".

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

¿Es este un asunto de personas?

"Hay que entrenar al miembro de la Junta. Conocer a las personas que se proponen en las ternas. También es cierto que escasean los padres que se quieren comprometer y dar trabajo extra a la institución. muchos de los aciertos y desaciertos tienen que ver con las motivaciones por las que muchos llegan a trabajar a la junta. La mayoría de las veces este puesto es un trampolín. No parece sano que el miembro dure tanto tiempo en el puesto. el acceso a la función se convierte en fuente de poder".

Existe un conflicto de poder entre el poder de la Junta de Educación y el poder del Patronato escolar

"El reglamento del patronato es más obsoleto. Está en el Código de Educación y ahora solo tiene como función el comedor. El Patronato y la Junta deben entender su rol. Esta es la tarea del director, para poder organizar y equilibrar. Hay limitantes en el poder. El Patronato tiene la planta física, pero la Junta tiene las exoneraciones. Por eso es importante negociar y sería importante revisar los reglamentos".

Como se ve, esas hipótesis son confirmadas por los siguientes testimonios de directores de escuela con respecto a la relación con los grupos de apoyo, de manera que entre lo analizado y estos se establece una relación de confirmación.

(1) "Un factor que me afectó mucho en la dirección, los tres años anteriores, fueron los problemas que yo tenía con la Junta. Yo me he preocupado mucho por darles apoyo en todos los proyectos. Gracias a Dios el Señor me cuidó en todo momento, porque la Junta eataba dispuesta a sacarme de la institución".

(2) "Me afectó mucho el conflicto con la Junta, porque yo no pude responderle todo a las compañeras, la Junta me quiso quitar a mí esa parte".

(3) "... En cuanto a las relaciones de la Junta con el Patronato se establecen rivalidades entre ellos, cacicazgos. Estos organismos no siempre son organismos de apoyo".

(4) "...los miembros de esta Junta son excelentes personas. Sin embargo, su trabajo no llena las expectativas de la escuela, no se concretan trabajos que tienen que ver con sus funciones: manteniendo la planta física. mobiliario y compra de material didáctico... a las Juntas se les debe dar capacitación sobre la labor que tienen que desempeñar".

De todo este trabajo se concluyó que las distorsiones negativas que se dan en las relaciones entre los organismos de apoyo y la escuela provienen, a veces, de situaciones que se originan en la calidad humana de las personas nombradas, en su compromiso y en sus expectativas para el puesto, pero también provienen, en otras circunstancias, de una reglamentación obsoleta o de su falta de conocimento.

Por ello conviene que los directores analicen las relaciones establecidas en su escuela con los grupos de apoyo, que prevean los posibles conflictos, mediante el estudio de los reglamentos en forma compartida con los miembros que son electos para cada entidad (Junta de Educación o Patronato Escolar) y que inviertan esfuerzos en la construcción de consenso para un trabajo cooperativo.

En el ámbito que trasciende a la escuela, en relación con este tema, convendría que se hiciera un análisis más profundo del nivel reglamentario con el fin de que se actualice la legislación que con el tiempo haya caído en la obsolescencia y se incluyan los elementos necesarios para una colaboración adecuada escuela - comunidad mediante estos organismos.

3.2.3. Relación de la institución con los padres de familia

Análisis de testimonios

3.1 Para este análisis se propuso la discusión de testimonios de directores con respecto a la relación con los padres de familia y las reacciones fueron las siguientes:

Testimonio 1

> "En relación con los padres de familia yo creo que los que fallamos somos nosotros. No convocamos a los padres de familia cuando ellos pueden. Yo no puedo decir que un padre de familia me haya fallado cuando lo haya convocado, el padre me dice, yo trabajo de 2:00 a 6:00 de la tarde, el docente no me entiende eso".

¿Debería la institución adaptarse a las condiciones laborales que en la actualidad deben enfrentar los padres de familia y convocar en horarios adecuados?

¿Le compete al director hacer algo al respecto?

En general, los directores plantean la necesidad de que la escuela considere la situación del padre de familia, pero expresan que, aunque les den en el permiso en el trabajo, por ejemplo, siempre hay padres de familia que no quieren acercarse a la escuela.

Algunas de las medidas que recomiendan:

- Que las reuniones no sean siempre el mismo día
- Concientizar a los maestros de la situación difícil de las madres que trabajan fuera de la casa
- Hacer reuniones más interesantes, con elementos de discusión y reflexión y no meramente informativas.
- Compartir la agenda con los padres para que sepan, de antemano, a qué van a la escuela.

Testimonio 2

"Nosotros no escuchamos las quejas de los padres de familia, una mamá me llamó, es que la maestra dijo que Dios guarde yo vaya a la dirección. Los maestros impiden la comunicación".

¿Qué medidas tomaría usted para que la mediatización ejercida por el maestro no interfiera negativamente en la comunicación?

Al respecto los directores manifiestan,

"Es necesario darle lineamientos claros a los padres y a los maestros. Que el problema llegue a la dirección solamente después de que se haya abordado con el maestro. Sólo lo que no se puede resolver con el maestro debe llegar a la dirección. Como órgano de autoridad, es importante no recibir "quejas" de los padres sin cerciorarse de que hayan conversado con el maestro y comentar las cosas directamente, frente al maestro, padres o niños"

Testimonio 3

"El educador no saca tiempo para concientizar al padre de familia sobre lo que se espera de ellos y lo que puede esperar la escuela".

¿A quién se hace responsable de lo que sucede?

¿Le compete al director intervenir al respecto?

A estas preguntas responden,

"Hemos fallado un poco en la parte de aclararle a los padres la misión de la escuela, y su rol con respecto a ella. Creo que el maestro mismo no lo sabe. Los directores debemos trabajar más esa área. La educación en Costa Rica se ha venido perdiendo y las escuelas se han convertido en guarderías y, en

esto, sí le compete al director intervenir. Esta es una culpa compartida entre directores, maestros y padres de familia. Es una relación complicada que requiere de la adecuación curricular, pero ¿sabrán los maestros cómo hacerla y para qué?"

3.2.3.2 Análisis de la reunión de padres de familia

Para analizar el registro de una reunión de padres de familia (anexo no.3) se elaboró una guía (anexo no.3). Los datos que se derivan del análisis realizado son los siguientes.

▼ El padre es un interlocutor pasivo.

Se ignora el padre o la madre como interlocutor. Sólo la maestra habla. No hay discusión. Se manifiesta un trabajo vertical. No hay conciencia de la participación del otro. El padre sólo recibe información en una especie de monólogo que ejecuta el maestro; pero no se facilitan espacios para que se pueda disentir, reelaborar o cuestionar.

▼ La maestra traslada al padre la función de vigilante del rendimiento académico.

La maestra le traslada al padre la noción de rendimiento del sistema que tiene como prioridad lo cuantitativo, por lo que les recuerda su responsabilidad como vigilantes de estos números.

La responsabilidad del padre con el estudio de los hijos se concibe solamente en términos cuantitativos. No se analizan valores, ni la formación integral del niño. Sólo se ve su aprendizaje en función de notas.

▼ Entre maestros y padres se establece una relación basada en lo negativo.

"Va a haber un cuadernito para comunicarnos si el chiquito se portó mal, si salió mal en un examen."

"Yo siempre me quedo martes y jueves en la tarde. Yo les espero martes y jueves para algún problema personal"

Esta relación, fortalecida a partir de problemas con énfasis en lo negativo e inadecuada motivación, resulta perjudicial para la institución, pues sólo se expresa, en esta reunión, lo negativo y no se ven los aciertos o las limitaciones en el contexto de la situación.

▼ La maestra adopta frente al padre una actitud de autoridad vertical, similar a la que parece ejercer con el niño

En esta reunión la maestra manifiesta:

"Me gusta que tanto el padre como el hijo sean cunplidos."

"Cuando yo digo tarea especial es unatarea en un folder."

Se plantea, pide y ordena sin preámbulo, cuaderno de comunicación, libros de texto, normas de trabajo, sin buscar realmente la contrucción de un compromiso de cooperación del padre para con la escuela.

▼ Se manifiesta una actitud fiscalizadora de la maestra.

En su interacción con los padres la maestra indica:

"Con respecto a la disciplina yo soy muy exigente."

No conceptualiza ¿qué es para ella disciplina? ¿Cuáles son los límites? ¿Cuál es el sentido de la disciplina en la escuela?

▼ Se proyecta un sentido de minusvalía de la educación pública.

En relación con la conveniencia de contar con libros de texo que ayuden a un mejor aprendizaje, la maestra alude a los siguientes resultados de la prueba de bachillerato:

"En el San Judas Tadeo se quedaron cuatro alumnos, en el Brenes Mesén pasaron solo 23. Pero la diferencia es que en el privado hay muchos libros, todos los que pidan y nadie acusa..."

Con esta expresión no solo se ignora la figura del maestro o profesor, sino que se perpetúa el estereotipo que existe para la diferencia de calidad entre escuela pública y privada, basado en una comparación dicotómica que adjudica lo bueno a la educación privada y lo deficiente y malo a la pública.

▼ La Directiva de padres de familia del grupo tiene una labor básicamente de apoyo económico.

Aunque se manifiesta verbalmente que la labor de la directiva es de apoyo para el grupo, la interacción que se da en la reunión y las intervenciones de los padres presentes refuerzan la función de la directiva como la responsable de ayudar al grupo a generar recursos económicos

En síntesis, como conclusión general se estableció que existe dificultad para generar, institucionalmente, políticas claves con respecto a la relación con los padres de familia, de manera que los docentes las proyecten en las interacciones que establecen con ellos. Le corresponde al director asumir liderazgo para que esta situación cambie en la escuela.

3.3 SÉTIMO TALLER DE DIRECTORES: EL PLAN ANUAL DE LA INSTITUCIÓN ¿UN INSTRUMENTO DE TRABAJO ÚTIL?

Con el propósito de que los directores reflexionen sobre el uso del plan anual, en el quehacer de la institución, se realizaron las siguientes actividades de este taller:

- Entrevista de grupo focalizado, acerca del sentido y procedimientos con los que se elabora el plan anual.

- Puesta en común de una experiencia de construcción de una filosofía de la escuela, a partir de los resultados de la investigación.

- Elaboración de proyectos, a partir de áreas identificadas y declaraciones del deber ser de una institución de educación primaria.

3.3.1. El sentido que los directores le dan al plan anual y los procedimientos que se emplean para su elaboración.

Para abordar este tema se realizó una entrevista focalizada a los directores. Los datos en dicha entrevista se ofrecen a continuación:

3.3.1.1 El uso del diagnóstico en la planificación institucional y la regularidad con que se realiza

Los directores participantes afirman usar el diagnóstico para orientar la planificación institucional. Los que pertenecen al proyecto de escuelas líderes dicen emplear el modelo que les da el SIMED. Al respecto, la directora No.7 expresa:

"Hacemos un diagnóstico con el modelo que nos da el SIMED"

"El confeccionar los instrumentos nos ha costado mucho".

Aquellos directores que no pertenecen a las escuelas líderes, dicen hacer el diagnóstico sin seguir un modelo específico. Referente a este punto, la directora No. 1 señala:

"Un diagnóstico con todos los requisitos no lo llevamos a cabo".

Esta expresión hace pensar en que el diagnóstico es una fase difícil que posiblemente afecta la pertinencia y el seguimiento de la planificación institucional.

Aunque las escuelas líderes cuentan con un modelo de diagnóstico por seguir, parece que esta condición no es suficiente, sino que se necesita capacitación para elaborar los instrumentos requeridos por el proceso. Lo mismo sucede con los directores que no pertenecen a las escuelas líderes. Esta población necesita intercambios que les permitan confirmar, desechar o enriquecer las formas de realizar el diagnóstico.

En relación con el plazo que debe utilizarse para realizar un diagnóstico, la mayoría de los directores está de acuerdo con llevarlo a cabo cada dos años, siempre y cuando se revise anualmente. La directora No.6 dice:

"Cada año habría que renovarlo".

Otro planteamiento, lo hace la directora No. 4, y se refiere a los plazos de acuerdo con la naturaleza del componente por diagnosticar y expresa:

"lo que se relaciona con planta física, lo proyecto a cinco años. Los aspectos relacionados con el aprendizaje los reviso más a menudo".

La directora No.6 expone que los plazos dependen de las necesidades institucionales que se diagnostiquen. Si éstas se refieren al rendimiento académico apunta que:

> "hay que convencer a la gente de que no son de corto plazo", "el desarrollo de conocimientos para que sea estable y duradero tiene que considerar plazos más largos".

Dice que el Ministerio de Educación pide datos de proyección del rendimiento académico de corte inmediatista. Al respecto afirma que:

> "los directores lo hacen, pero... se dan proyecciones que no se van a realizar en un corto plazo".

Dado que resultados de investigación apuntan hacia un rol del director, concentrado en el mantenimiento de la infraestructura de la escuela, y de los trámites burocráticos; es importante hacer notar el interés de la directora #6 por el aprendizaje de los niños, y su relación con los plazos de tiempo normados por el Ministerio. Esta reflexión constituye un dato alentador, pues demuestra preocupación de dicha directora, por mejorar la calidad de aprendizajes en su institución.

Tal vez este hecho encuentre explicación en que esta directora pertenece a una escuela líder y posiblemente se esté generando en ella mayor compromiso hacia los asuntos relacionados con el aprendizaje.

3.3.1.2 Los recursos humanos y los materiales con que cuenta la escuela para realizar el diagnóstico

Los recursos humanos, apunta la directora No.7, son la experiencia de los maestros y los niños como informantes, a lo cual agrega el director No.2

"el asunto es que uno, generalmente, inicia el diagnóstico con unos maestros, luego, se van y vienen otros que no saben sobre lo que se ha hecho".

Ante la limitación planteada, la directora No.7 apunta que la situación se puede resolver de la siguiente manera:

"las maestras viejas explican a las nuevas sobre lo planteado en el diagnóstico".

La directora #1 agrega:

"Yo he utilizado la ayuda de maestros pensionados, también".

Es interesante observar cómo estas directoras manifiestan una posición de apertura para la solución de problemas. Pues, mientras unos discuten sobre las dificultades que tiene la movilidad de maestros para darle seguimiento al diagnóstico; otros plantean posibles soluciones.

El conocimiento que el director debe tener sobre el "para qué" y el "cómo" del diagnóstico se considera un aspecto importante. Al respecto, la directora No.7 señala:

"Es difícil conocer bien los procedimientos e instrumentos que se utilizan en el diagnóstico".

3.3.1.3 Algunos procedimientos empleados por los directores para realizar el diagnóstico

Los directores utilizan diferentes procedimientos para diagnosticar, tanto formales como informales.

En relación con dichos procedimientos, la directora No.4 dice:

"Yo hice una autoevaluación con los paralelos. Y sus conclusiones las he puesto en práctica, y me han dado buenos resultados".

La directora No.1 agrega:

"Nosotros mandamos los cuestionarios a los padres de familia con los niños, y éstos los devuelven a la secretaría de la institución".

Al respecto, la directora No.4 dice: "

"Yo evalúo, al observar, cómo los niños juegan en los recreos y...otros aspectos los evalúo en actividades cotidianas de la escuela".

Es importante que el director tome conciencia de que el diagnóstico no siempre implica un procedimiento rígido y formal, ya que existen otras formas ágiles para recoger la información, como la observación directa del director a las diferentes actividades de la escuela. Así también, es importante el hecho de que el director comprenda que hay procesos participativos, a saber: las entrevistas grupales y las reuniones, que le permiten diagnosticar el quehacer de la institución de manera participativa, y con ahorro de tiempo y de recursos humanos.

La directora No. 2 y la directora No.4 expresan que se sienten limitadas ante el manejo de la información que hacen los padres de familia. Al respecto, la directora No.2 señala: "Nosotros mandamos el cuestionario al padre de familia y...como que le da miedo contestarlo; porque algunos tienen problemas...se meten en bandas de drogadictos u otras cosas y no quieren contestar cuestionarios".

Sobre este aspecto, la directora No.4 señala:

"...Mandamos a pedir el nombre completo y número de cédula, pero algunos padres no lo mandaron, salvadoreños o nicas".

Como se puede observar, el llevar a cabo un diagnóstico institucional, no es una tarea que se circunscribe a cumplir con un requisito, solicitado por autoridades superiores, ni se reduce al hecho de pasar algunos cuestionarios. Hay factores necesarios de considerar, como lo es el contexto social y cultural en donde se desenvuelven los informantes del diagnóstico. Por ejemplo, las zonas con poblaciones urbano-marginales, presentan problemas de acceso a la información, como los citados anteriormente, los cuales limitarán los resultados del diagnóstico. Es evidente la necesidad de que los directores de escuela cuenten con la capacitación adecuada, o las instancias de apoyo requeridas para resolver los problemas que se les presentan en esta primera fase de la planificación.

3.3.1.4. Sistematización de la información y su utilidad

Hay directores que aluden a la sistematización de la información recogida con instrumentos aplicados en el diagnóstico y otros acerca de los datos que se refieren a actividades realizadas en la escuela.

Con respecto a la información que se deriva de los cuestionarios de la propuesta de diagnóstico de la escuela, la directora No.6 dice:

"La organización de los resultados era un asunto de nunca acabar,un padre de familia que sabe de cómputo organizó los datos".

Se destaca aquí la capacidad del director de buscar recurso especializado para aquellas tareas que él no puede resolver, de tal forma que los datos recogidos tengan utilidad en la planificación del quehacer de la escuela.

La directora No.7 señala:

"Tabulamos la información por niveles, sacamos conclusiones e identificamos áreas críticas".

Este proceso parece bastante acertado y, a pesar de haber sido recomendado por el MEP, tuvo poca acogida por los directores, quizás porque la orientación brindada no fue suficiente.

Pareciera que el director no sólo debe tener experiencia en la administración educativa, sino el conocimiento y la destreza necesaria para realizar sus tareas de forma inteligente y eficaz. Esta situación de la falta de conocimiento científico sobre el quehacer institucional se agrava cuando las instancias superiores, en este caso el M.E.P., no dan el asesoramiento que requieren los directores para ejecutar sus labores en la escuela. Al respecto, la directora No.7 afirma:

"A mí casi nunca ni me han preparado; siento que la experiencia es lo que me ha ayudado un poco".

Los directores No.2, No.6 y No.7 comentan que los instrumentos e información, que les envían a las escuelas líderes, les ayudan a sistematizar la información en cierta medida, la directora No.6 apunta:

"de lo que pretende la escuela líder...y lo que son; hay un gran trecho...uno va haciendo...captando...balanceando"

Sin embargo, estos directores concuerdan en que el proyecto de escuelas líderes les ha ayudado en la sistematización de sus actividades durante el año lectivo. Al respecto, la directora No.7 afirma:

" El proyecto de las escuelas líderes constituye una ayuda para la sistematización de acciones, uno se acostumbra al control de la calidad,estar pasando instrumentos al final del año para ver cómo salieron las cosas".

Referente a esta afirmación, el director No.2 considera que:

"no hay estímulo para el trabajo de las escuelas líderes", vea usted, a la escuela urbano-marginal, le dan un recargo de salario y consideraciones en el horario. Trabajan de 7:00 a.m. a 1:00 p.m."

Lo expresado por los directores No.2 y No.6 indica su sentir de cómo la innovación educativa en las escuelas debe acompañarse de un sistema de estímulos que motive a los docentes a comprometerse con el cambio que se busca.

Las directoras No.2 y No.6 que no pertenecen a las escuelas líderes indican que ellas tienen sus formas de llevar la innovación de estas instituciones a la escuela. La directora #2 dice:

"Me gustan las ideas de las escuelas líderes. Todo lo que veo y me gusta lo acojo,se lo pido a las compañeras del circuito que están en las escuelas líderes".

La directora No.4 indica que hay escuelas líderes como la República Dominicana y la Castro Madriz que están ubicadas cerca de su circuito. Sin embargo, afirma que:

"sus efectos no llegan a nuestra escuela, la innovación se da porque nosotros tenemos muchos practicantes y nos beneficiamos de ellos indirectamente. También hay personal docente muy capacitado que ayuda a la escuela".

Es interesante observar cómo los dos directores en mención consideran que la innovación debe de venir de fuera, ya sea de un proyecto como el de escuelas líderes, o de los practicantes de las universidades, quienes realizan sus prácticas docentes en la escuela. No se comenta sobre la posibilidad de que sea el personal docente de la escuela quien, de acuerdo con sus capacidades, pueda llevar a cabo proyectos innovadores en la institución, los cuales podrían ser liderados por el director. Se nota, una vez más, la ausencia del rol del director como líder del currículo.

Aquellos directores que pertenecen a escuelas líderes, concluyen que, a pesar de las limitaciones que pueda tener este proyecto, en general les trae beneficios. La directora No.7 apunta al respecto:

"El maestro de la escuela líder está seguro de que él puede hacer sus propias innovaciones y no solamente tiene que venir de los especialistas. El maestro se da cuenta que puede hacer las cosas por él mismo".

En relación con la utilidad de la información recogida en los cuestionarios, los directores No.6, No.7 y No.4 expresan lo siguiente:

a) "En el diagnóstico detectamos necesidades y luego ponemos plazos para solucionarlas".

b) "Se determinan, en las conclusiones, los problemas, y se prioriza, qué urge atender de primero".

c) "Mediante el diagnóstico me doy cuenta de que hay personas negativas, y las organizo para trabajar con personas más positivas; así, a un fulanito lo cambio de grupo; esto lo hago de forma disimulada".

Los testimonios, citados anteriormente, muestran que los directores de escuela líder utilizan los resultados del diagnóstico para detectar problemas, priorizarlos y darles el plazo correspondiente, para su atención. Otro de los directores aplica los resultados del diagnóstico en el área de la organización del personal, pues los datos le permiten al director conocer más a su personal, y establecer criterios para su reubicación; si es el caso.

3.3.1.5. Actualización de la historia de la escuela y su incorporación al plan

Debido a que en el examen de diferentes planes anuales consultados aparecen datos acerca de la apertura de las

instituciones, de su desarrollo inicial, y se omiten aspectos que pertenecen a la historia más cercana de la escuela, algunas de las preguntas de la entrevista focalizada se ocuparon de esta circunstancia.

Al respecto los directores reconocieron una falta de seguimiento a este rubro, lo que ocasiona que el plan pierda de vista una verdadera noción de desarrollo institucional y quizás se vuelva obsoleto porque está concebido en función del pasado y, por lo tanto alejado, de la realidad.

La directora de la escuela No.1, estudiada a profundidad en esta investigación, señala la existencia de un comité para recuperar la historia de los últimos cinco años de la institución. La decisión que se menciona fue tomada, después de compartir con ella los resultados del análisis hecho a planes anuales de la institución que dirige. Esta innovación evidencia como el tipo de estudio, en donde el observado se convierte en sujeto de investigación favorece la toma conciencia de la problemática existente y la creación de alternativas de solución para resolverlas.

3.3.1.6. Proyección en el plan anual de una filosofía particular de la escuela

La filosofía particular de la escuela logra imprimirle a la intitución una identidad o personalidad propia. Acerca de la personalidad de la escuela, el director No.2 la atribuye al estilo del director y expresa:

"Yo pienso que el director le imprime un sello a la escuela".

La directora No.4 tiene una visión más global y dice:

"Los estudiantes de mi escuela pertenecen a una comunidad específica. Para fijarme las metas empiezo por lo general: los

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
IDIE

lineamientos del M.E.P., hasta que llego a lo particular. Es el planeamiento de los objetivos lo que le da identidad a la escuela".

Los directores participantes están de acuerdo en que cada escuela tiene su personalidad. La directora No.7 apunta al respecto:

"Todas las escuelas tienen una personalidad propia, el problema consiste en que no saben identificarla".

La directora No.6 dice al respecto:

"Si me preguntan cuáles son las características de una escuela, yo las sé. Pero convertirlas en políticas de esa institución es lo difícil".

Como se puede observar, los directores están de acuerdo en que las escuelas tienen personalidad propia que se las da el estilo del director, para algunos y las metas que la institución se propone, para otros, Sin embargo, se indica la limitación que se tiene para convertir estos elementos en política institucional.

3.3.1.7 El Plan Anual: ¿un instrumento de trámite o un marco orientador de la escuela?

Con respecto al plan, los directores No.2 y No.4 lo conceptualizan como "marco de referencia" o "guía". El director No.2 elabora, sobre el concepto de plan, como marco de referencia y dice:

"Yo creo que es un marco, lo que le falta es darle seguimiento. El plan queda muy bonito,si no se avanza, ni se explica por qué. Tampoco se explicitan en él conceptos importantes, por ejemplo, disciplina, ¿qué es lo que esto significa?"

Es interesante el punto de vista del director No.2 sobre el plan. Tiene claro que si el plan no se pone a funcionar, quedará

en el papel y que la conceptualización en la que se basa; por consiguiente, no obtendrá significado en la práctica.

Las directoras No.2 y No.7 afirman que el plan, para muchos directores, es un trámite. Al respecto, la directora No.1 dice:

"Muchos sí ven el plan como un requisito por cumplir. Inclusive lo copian".

Otros usos del plan anual por parte de los directores, según opinión de la directora No.4, es el de "instrumento para evaluar" o instrumento para la administración de la infraestructura. Sobre este último afirma:

"Los compañeros hacen lo administrativo: la gotera, el vidrio, la pintura".

En general el plan anual, según opinión de los directores participantes, les sirve como guía para orientar el quehacer de las instituciones. También, se refieren a otros directores que lo emplean como trámite o requisito, como instrumento evaluador, para calificar actividades realizadas durante el año, o de seguimiento a los aspectos de infraestructura. Es interesante la afirmación de la directora No.7 que dice:

"Yo antes lo tomaba como un trámite. Ahora no podría trabajar sin él".

Esta afirmación denota una valoración del plan anual en el quehacer institucional, el cual parece que fue adquiriendo dicha apreciación por parte del director con la práctica institucional.

3.3.1.8 Seguimiento y evaluación del plan

En general, los directores opinan que el seguimiento del plan lo hacen los comités que se conforman en las escuelas. Unos

comités porque el SIMED los ha organizado, otros comités porque ejecutan las actividades que planearon a principio de año.

Los directores, en general, señalan que la evaluación del plan no se hace. Referente a la evaluación del plan, la directora No.7 sugiere lo siguiente:

" que se hagan cortes en la ejecución del plan, y se traiga a alguien de afuera, que lo evalúe, porque lo que sucede es que en el M.E.P. no hay control de calidad".

La ausencia de seguimiento a los planes de estudio y sus evaluaciones se ha dado en el desarrollo histórico-educativo del país. Las reformas se planean, se ejecutan a medias, no se les da seguimiento ni se evalúan.

Lo mismo parece suceder con los planes institucionales en las escuelas. De ahí la importancia de promover la toma de conciencia de los directores sobre estos aspectos y capacitarlos en cuanto a elementos de planificación institucional y su aprovechamiento. De manera que se logren romper prácticas en el quehacer institucional tan arraigadas y nuevas para el mejoramiento educativo como la falta de seguimiento y evaluación de los planes educativos.

3.3.2. Puesta en común de una experiencia de construcción de una filosofía de la escuela, a partir de los resultados de la investigación

Con el propósito de demostrar cómo una escuela puede construir sus lineamientos en relación con la política educativa institucional, se compartió con los directores la experiencia de construir una política educativa institucional a partir de resultados de investigación, derivados del cuestionario "Reflexionemos sobre nuestra escuela" aplicado a las maestras de la escuela No.1.

Tomando como base la información del cuestionario mencionado anteriormente, los maestros, con la ayuda de las hojas de cotejo No.1 y No.2, elaboraron su perfil ideal de escuela y cómo lograrlo.

En un primer momento, emplearon la hoja de cotejo No.1, la cual contenía dos casillas, una denominada "declaraciones del ser de la escuela" y otra "declaraciones del deber ser". En la casilla del "ser de la escuela", los maestros reconstruyeron el quehacer de la escuela. Aquí declararon sobre los problemas institucionales y áreas débiles que deberían fortalecerse. Seguidamente, en la casilla del "deber ser", apuntaron lo que consideraban lo ideal para su institución.

Con esta información, se elaboró la hoja de cotejo No.2, en donde aparecían las declaraciones del "deber ser de la escuela" y dos casillas más, una llamada "estrategias", dónde los maestros indicaban los procedimientos adecuados para implementar las "declaraciones del deber ser" y otra denominada "Proyectos", en donde señalaron los nombres de proyectos que podría realizar la escuela, en aras de lograr la propuesta de mejoramiento planteada.

En un segundo momento, los maestros trabajaron esta hoja de cotejo, y con base en esta información y otras fuentes aportadas por el MEP y la directora elaboraron, un plan de trabajo anual.

Después de compartir la experiencia, los directores trabajaron en la elaboración de proyectos.

3.3.3. Elaboración de proyectos a partir de las áreas identificadas y declaraciones del deber ser de una institución de educación primaria

Los directores utilizaron la hoja de trabajo #2, la cual contenía las declaraciones del deber ser de la escuela #1, dadas por los maestros. Se les solicitó que a partir de estas declaraciones, ellos indicaran, en las columnas de **estrategias** y de **proyectos**, aquellos procedimientos y aquellos proyectos específicos que les permitirían llevar a cabo las declaraciones del deber ser de la escuela #1.

A continuación se ilustra con un esquema, parte del producto generado por los directores de escuela participantes en el taller.

Declaraciones del deber ser	Estrategias	Proyectos
Construir relaciones de amistad, sinceridad, lealtad, no sólo de palabra, sino de hecho.	- Contactar especialistas en relaciones humanas y comunicación para realizar 2 talleres en la institución.	- Talleres sobre relaciones humanas (principio y fin de año).

Como se observa en el esquema, uno de los lineamientos de la escuela #1 es promover los valores de solidaridad, respeto y amistad. Este propósito será implementado por los talleres sobre relaciones humanas que se ofrecerán al personal de la institución en dos oportunidades durante el año.

Es importante destacar que la construcción de las políticas institucionales mediante el procedimiento descrito, llevado a cabo en la escuela No. 1, sirvió de base para elaborar el Plan

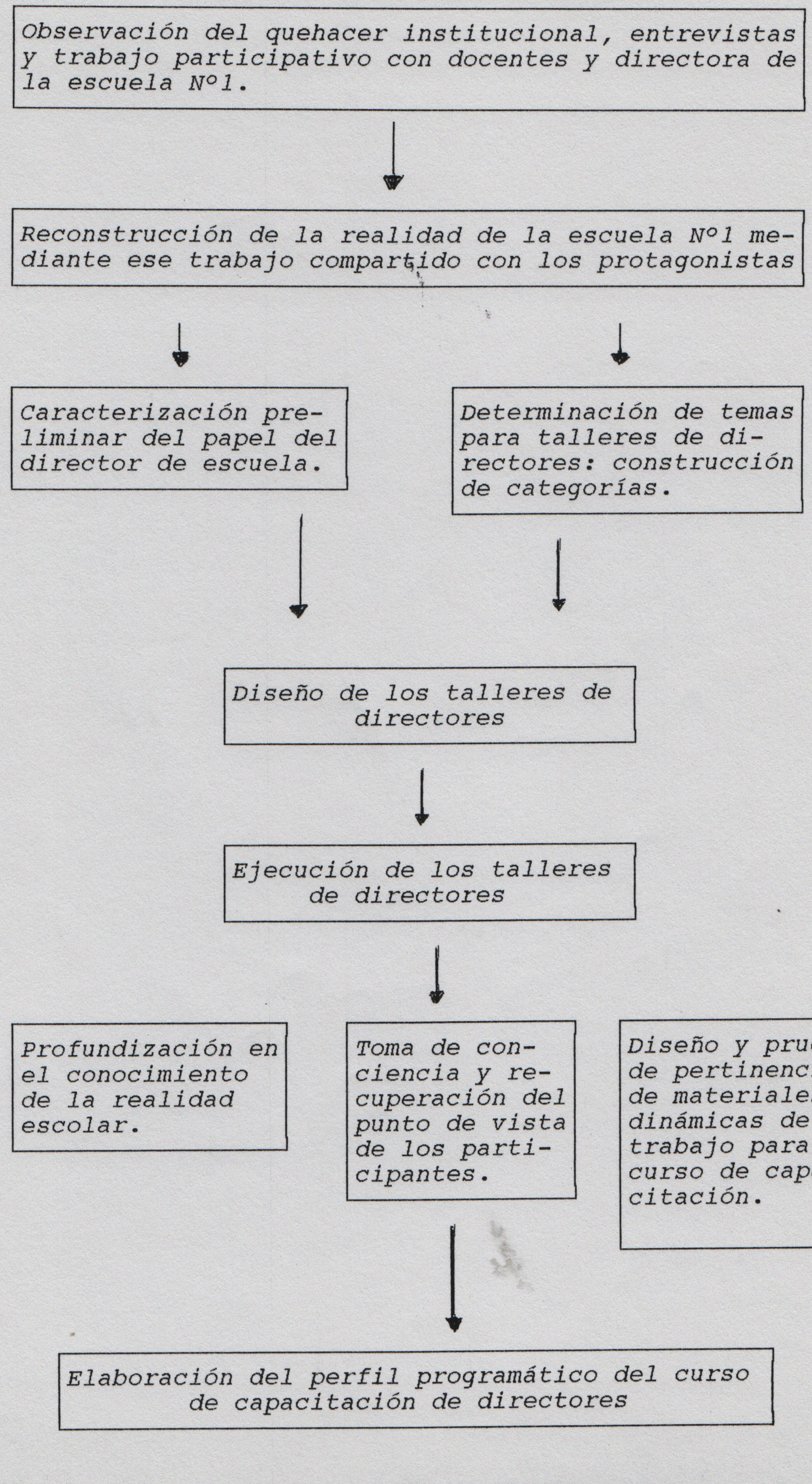
Anual de Trabajo para el año 1996, como se mencionó anteriormente. En dicho plan se incorpora la creación del Comité de Relaciones Humanas y sus funciones. Mediante este se llevará a cabo lo definido en la política institucional, en relación con la necesidad de proveer un espíritu más solidario, entre el personal de la escuela.

4. PERFIL PROGRAMATICO DEL CURSO DE DE CAPACITACION DE DIRECTORES DERIVADO DEL PROCESO DE INVESTIGACION

El octavo y noveno taller de directores tuvo como propósito la construcción de un perfil para un curso de capacitación de directores de I y II ciclos, a partir de la síntesis del trabajo compartido en los diferentes talleres de directores.

Si bien fue dicha síntesis y la experiencia derivada de los talleres lo que sirvió de producto final para el diseño, es importante destacar que los materiales que alimentan la planificación de este curso se derivan del proceso investigativo en sus diferentes etapas, tal y como se muestra en el diagrama de la página siguiente.

Diagrama del proceso de construcción del perfil programático del plan de capacitación



En este octavo y noveno taller se inició el trabajo con el análisis de las agendas desarrolladas en los siete talleres restantes como un medio para revisar y recuperar los elementos fundamentales del trabajo realizado. Con base en este análisis se determinaron los núcleos generadores de contenido identificados por los directores como elementos por abordar en el curso que representaban sus intereses y necesidades de capacitación.

Una vez concretadas las temáticas del curso, para cada una de ellas se elaboraron preguntas generadoras y subpreguntas que guiarían el curso, se definieron los contenidos por abordar para dar respuesta a cada pregunta y se estableció el tratamiento metodológico por seguir, además s identificaron el tiempo y los responsables de las actividades. Al término de este proceso, el perfil programático quedó conformado de la siguiente manera.

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
1. ¿Qué es un estilo de administración?	1. ¿Cuáles son los componentes o áreas que conforman un estilo de administración? 2. ¿Cómo se caraterizan los diferentes estilos de administración? 3. Qué concepciones filosóficas sustentan cada uno de los estilos de administración educativa? 4. ¿Cómo promover un estilo de dirección que favorezca los aprendizajes significativos duraderos, participativos, inductivos?	- Estilos de dirección y concepciones del papel del director que subyacen en los estilos. - Componentes que conforman los estilos de administración. - Características de los diferentes estilos de administración. - Concepciones filosóficas que sustentan cada uno de los estilos de administración.	- Charlas de especialistas sobre estilos de administración educativa. - Discusión de una lectura acerca de estilos. - Análisis de percepciones de algunos directores acerca de su propio papel. - Análsis de los perfiles de los directores. - Análisis de un caso para examinar la congruencia entre un estilo y su praxis. - Técnica del "collage"	6 horas	Especialista en administración educativa. Investigadoras

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
2. ¿Cuáles estrategias debe promover el director para favorecer la participación, el compromiso y las interrelaciones requeridas para el fortalecimiento de relaciones humanas adecuadas?	1. ¿Cómo tomar conciencia acerca de problemas de comunicación que afectan las relaciones humanas en la institución. 2. ¿Cómo enfrentar el problema del individualismos en los docentes para favorecer un trabajo participativo? 3. ¿Cómo aprovechar la experiencia del personal innovadoer para incorporarlo a la tradición de la escuela y promover la renovación de los otros? 4. ¿Como integrar al profesional antiguo con el nuevo, de manera que se aproveche la experiencia de ambos?	- El rol del director como facilitador de la participación y del compromiso en la escuela y de las relaciones humanas positivas en la institución. - Estrategias para promover el compromiso y la participación. - Trabajo participativo versus insividualismo. - Integración del personal _ Resistencia para la integración - Teorías de la motivación. - Teorías sobre liderazgo.	- Análisi de testimonios acerca del clima institucional y de los directores. - Mesa redonda en la que participan Psicólogo social, antropólogo, administrador - Simulaciones - Discusión de lectura acerca de comportamiento grupal	6 horas	Especialista en administra-ción educativa, psicólogo social, antropólogo Investigado-ras Participantes en la investigación

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
	5. ¿Cómo puede el director motivar y generar compromiso para el trabajo y tareas de la institución y disminuir las actitudes de apat{ia y desinterés?				
	6. ¿Cómo puede el director generara estrategias para protegerse y proteger al personal de actitudes de amiguismo?	- El amiguismo como manifestac{on inadecuada de la autoridad.	-Dinámica de máscaras y escudos.		
	7. ¿Cómo puede el director enfrentar el problema del chisme en la institución?	- El chisme como comunicación inadecuada del ejercicio de la autoridad. - El chisme como comunicación inadecuada en la escuela. - Enfrentamiento del conflicto. -Psicología del comportamiento grupal			

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
		_ La negociación. _ El enfrentaiento del conclicto. - Claridad de filosofía institucional y cómo vender la idea.			

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
3. ¿Cuál es el significado de ser administrador del currículo, qué es el ámbito de acción que este concepto abre al director y cuáles son sus límites?	1. ¿Cómo procede al director tomar conciencia acerca de su papel en relación con el aprendizaje en la escuela?	- Toma de conciencia del director como administrador del currículo. - El rol del director como administrador del currículo.	- Análisis de testimonios por parejas. - Análisis de un caso.	12 horas	Especialistas en administración curricular
	2. ¿Cómo asume el director su compromiso con las interacciónes de aprendizaje que se propician en las aulas de su escuela?	- Funciones del director en relación con el aprendizaje en las aulas.	- Determinación de tareas del director.		
	3. ¿Cúales son las facilidades y las limitaciones que encuentra el director como administrador del currículo - de parte del sistema - del personal - de los padres de familia	- Facilidades y limitaciones que encuentra el director como administrador curricular.	Entrevista colectiva a un supervisor, un especialista en administraci{on, un asesor regional, un asesor de asignatura del MEP.		Funcionarios del sistema educativo: supervisor, asesor regional, director de escuela, asesor técnico de asignatura.

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
	4. ¿Cuál es la responsabilidad del director en cuanto al papel de facilitador de la capacitación de sus docentes?	- Responsabilidades del director en cuanto a la capacitación de los docentes?	- Discusión informarl de los participantes acerca de facilidades y limitaciones. - Intercambio de experiencias de capacitación de docentes en las escuelas.		Miembros de una institución escolar.
	5. ¿Qué conocimientos, destrezas y recursos necesita el director para facilitar los aprendizajes del maestro?	- Conocimientos, destrezas y recursos para ser director facilitador de aprendizajes.	- Chala sobre concepciones de aprendizaje.		
	6. ¿Cómo favorecer espacios de discusión con otros directores y supervisores de manera que se enriquezca y se oriente la labor del director como administrador del currículo?		Jurado 13 para juzgar las reuniones de directores.		

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
	7. ¿Cómo renovar la relación con los asesores, de manera que ésta se establezca para facilitar la función del director como administrador del currículo y no se circunscriba a lo puramente administrativo?				

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
4. ¿Cómo puede el director promover un mejor aprovechamiento de las relaciones con la Junta de Educación, el Patronato Escolar y los padres de familia?	1. ¿Cuáles son las funciones de la Junta de Educación, el Patronato escolar, sus ámbitos de acción y sus límites?	- Relaciones entre la dirección de la escuela y grupos de apoyo: Junta de Educación y Patronato Escolar: Problemas y perspectivas.	- Análisis de información derivada de una estrevista a un presidente de una Junta de Educación.	8 horas	Investigadoras Directores participantes Especialistas en legislaci{on educativa.
	2. ¿Están claramente reglamentados y actualizados estos aspectos y se conoce en forma satisfactoria por el director, el Patronato y la Junta?	- Reglamentos de Juntas de Educación y Patronato Escolar.	- Foro sobre la reglamentación vigente son respecto a la integración y funcionalidad de la Junta y el Patronato.		
	3. ¿Cuál es la responsabilidad del director en la definición de prioridades con el trabajo conjunto con estos grupos de apoyo?	Responsabilidades del director en relación con el trabajo con la Junta.	- Trabajo en grupo para determinación de responsabilidades del director con relación a los grupos de apoyo.		
	4. ¿Cómo maneja el director el conflicto generado por la trasgresión de los límites en el ámbito de acción de cada uno de estos límites?		-Análisis de un caso de conflicto entre dirección Junta y Patronato		

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
	5. ¿Cómo conceptualizan el director y los maestros la relación con los padres de familia?	- Relaciones entre la dirección y la comunidad de padres.	- Análisis de una reunión de padres de familia.		Especilistas en oientación eucativa, sociología, trabajo social Directores de escuela Maestros Padres de familia
	6. Tiene la escuela apertura para favorecer proyectos para la integración del padre de familia en la escuela? 7. ¿Qué proyectos de alto logro 1. Cuáles son los componentes o àreas que conforman un estilo de administración?		Exposición de proyectos de la Escuela deOrientación y Educación especial.		

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
	8. ¿Cómo afecta el perfil de sociedad actual las relaciones de padres de familia y la escuela. 9. ¿Cómo puede el director manejar en forma positiva los límites en las relaciones padres de familia-escuela?		Video foro		

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
UNE

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
5. ¿Conoce y aplica adecuadamente el director institucional la legislacion educativa vigente	1. ¿Cuenta la institución con los documentos oficiales donde se establece la legislación educativa vigente? 2. ¿Ha recibido el director cursos de legislación educativa que lo capaciten para su labor administrativa? 3. ¿Asesora el director a sus subalternos sobre el cumplimiento de la legislación educativa vigente? 4. ¿Cuenta la institución con reglamento interno que sea conocido y aplicado por director, docentes, niños y padres de familia?	La legislación educativa como instrumento para el quehacer normativo de la institución. Análisis de documentos sobre legislación educativa. Asesoría legal del MEP y su relación con los directores institucionales. Conocimiento del director y docentes sobre la legislación educativa vigente. Reglamento interno institucional y su aplicación.	Charla con un especialista en legislación educativa. Estudio y análisis de casos específicos que se presentan a nivel institucional con mayor periodicidad.	4 horas	Especilista en legislación educativa. Asesor legal del MEP.

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
6. ¿Cuál es el significado que los directores le dan al plan anual?	1. ¿Concibe el director el plan anual como el cumplimiento de un requisito que el sistema le pide o como un marco orientador del quehacer institucional?	Elaboración de políticas y plan anual de la institución.	Entrevista de grupo focalizado acerca del sentido y procedimientos con los que se elabora el plan anual.	4 horas	Directores de escuela. Supervisores. Investigadores. Especialista en curriculum. Especialista en planificación institucional o administrativa.
	2. ¿Realiza el director un diagnóstico que le sirva como base para la elaboración del plan anual?				
	3. ¿Cuál es la participación del personal docente en la elaboración del plan anual?				
	4. ¿Se proyecta en el plan anual una filosofía particular de la escuela?	Proyección en el plan anual de una filosofía particular de la escuela.			

Perfil programático del curso de capacitación de directores

Pregunta generadora	Subpregunta	Temática o contenido	Tratamiento metodológico	Tiempo	Recurso humano
	5. ¿Cuáles son los fundamentos en los que se debe sustentar la filosofía de la institución?	Fundamentos empleados en la filosofía institucional.	Análisis de un plan para clarificar los fundamentos en los que se sustenta.		
	6. ¿Cuáles son los procedimientos que pueden promoverse para la ejecución de la filosofía institucional?	Los procedimientos utilizados para su ejecución de la filosofía.	Trabajo en grupos para analizar la puesta en marcha de la filosofía institucional.		
	7. ¿Cómo construir una filosofía institucional?	Una filosofía institucional elaborada a partir de los resultados de la investigación y con la participación activa de los docentes.	Presentación de una experiencia de autogestión en la elaboración de una filosofía institucional.		

5. EJECUCION DEL CURSO DE CAPACITACION PARA DIRECTORES DE ESCUELA: LA ADMINISTRACION PARA EL CAMBIO Y EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO

El perfil programático del curso para directores de escuela, fundamentado en los resultados de la investigación que nos ocupa y diseñado mediante los procesos participativos explicados en el apartado anterior, se negoció con la Escuela de Administración Educativa, la cual había sido invitada a apoyar estas acciones de capacitación. Con el aporte de integrantes de esta unidad académica se efectuaron algunas modificaciones en el diseño inicial y se reagruparon algunos temas, Se tuvo cuidado de no alterar los contenidos ni el sentido participativo y propiciador del cambio en la primera propuesta.

Finalmente del 5 al 16 de febrero de 1996 se ejecutó dicho curso en la Facultad de Educación, con el nombre de **"La administración escolar para el cambio y el mejoramiento educativo"**.

Este curso contó con la colaboración de especialistas de diferentes áreas del saber: ingeniería, comunicación, orientación, leyes, investigación cualitativa y administración educativa. Desde estas perspectivas los temas se analizaron con criterios interdisciplinarios y con condiciones de contemporaneidad los que permitieron la discusión de modelos actuales de tipo gerencial con aplicación en el campo educativo.

En el curso los participantes tuvieron la oportunidad de tener un rol activo al plantear preguntas, al compartir vivencias y al ofrecer algunas propuestas de solución a las problemáticas planteadas.

Los temas desarrollados fueron los siguientes :

- La institución educativa como organización.

- El desarrollo del personal en la institución educativa.
- Solución de conflictos organizacionales.
- Inducción y supervisión del personal en educación.
- Comunicación y relaciones jerárquicas.
- Experiencias de investigación cualitativa al servicio de la administración escolar
- Relaciones humanas positivas en el centro educativo.
- Vinculaciones Escuela-Comunidad.
- Legislación educativa y disciplina escolar.
- Desarrollo curricular.

En el curso participaron 16 directores procedentes de diferentes cantones de San José, Alajuela y Cartago, seleccionados por el Ministerio de Educación. Son directores graduados principalmente de la Universidad Nacional, la mayoría de ellos tiene bachillerato en 1° y 2° ciclos y en Administración educativa. Uno es egresado de la Licenciatura en Administración educativa, tres son licenciados en educación, seis son bachilleres en educación y cuatro llevaron los cursos de PROCAE.

En las actividades de apertura se explican los objetivos del curso y se lleva a cabo una dinámica para la integración de los participantes.

Limitaciones:

-Una de las principales limitaciones fue el tiempo. Por la riqueza de los temas y el interés que despertaron en los participantes, dos semanas para su desarrollo resultó muy poco tiempo.

Logros:

-Como principales logros de este curso-taller pueden anotarse los siguientes:

- La participación de especialistas de diferentes disciplinas que lograron imprimirle al curso una visión actualizada e integral sobre la administración educativa.

- La creación de una conciencia clara en los participantes, de que la institución escolar es una institución viva y dinámica, que necesita de cambios en su organización acordes con la época que se vive.

- Las posibilidades brindadas para la reconstrucción y análisis de la realidad de la administración escolar.

- La toma de conciencia del rol que juega el director como cabeza de la institución, capaz de tomar iniciativas para el cambio y mejoramiento de la escuela, sin esperar que estas sean gestadas en las jerarquías superiores.

- La apertura hacia una gestión de liderazgo participativo basada en una tendencia de administración con el enfoque holístico.

- La necesidad de clarificar la competencia y el papel del director en relación con el aprendizaje.

A continuación se ofrece una síntesis de los principales aportes derivados del tratamiento de cada tema.

"La institución educativa como organización"

Se recomendó la "Tendencia Holística Integradora" como posición en la administración educativa que promueve los procesos

participativos en la toma de decisiones, planificación, ejecución y evaluación del quehacer institucional. Es una perspectiva más centrada en el ser humano.

Al finalizar la sesión se concluyó que la escuela necesita cambios en términos de logros educativos. El cambio se gesta en forma conjunta con los participantes en la escuela. El rol del director en el centro educativo es muy importante, no solamente debe ser administrador sino tener una sólida base pedagógica. Como líder debe crear las condiciones para que se lleve a cabo el cambio en la institución; proponerse metas a corto, mediano y largo plazo y dirigir desde una perspectiva más integradora.

"El desarrollo del personal en la institución educativa"

Se hizo énfasis en la necesidad de conocer la población con la que se trabaja: intereses, fortalezas, debilidades.

Se insistió en la importancia de conocer los componentes del desarrollo del personal y cómo llevar a cabo los procesos de inducción, capacitación, salud ocupacional y evaluación del desempeño.

Se elaboraron propuestas para la organización de cada uno de estos procesos en las instituciones respectivas.

"Comunicación y relaciones jerárquicas"

Se analizaron reuniones de trabajo en las cuales los directores participaban como invitados y aquellas que ellos mismos convocan. Se destacó que las reuniones son productivas cuando se tiene en consideración ciertos detalles como: los asistentes conocen la

agenda de antemano, los participantes saben sobre el tema por discutir, hay flexibilidad en el uso de un tiempo flexible, sin excederse, ni limitarse.

Se hizo incapié en la claridad de la comunicación escrita, que se discutió con ayuda de la lectura de un artículo sobre cómo escribir circulares, amonestaciones, certificaciones y otros documentos necesarios en el quehacer cotidiano de la escuela.

"Inducción y supervisión del personal educativo"

Se destacó la necesidad del proceso de inducción para propiciar la integración del personal nuevo a la institución.

Este proceso de inducción puede llevarse a cabo, tanto por el director, como por otros maestros de la escuela, se trata de crear un clima de apertura cálido y agradable para los nuevos empleados.

Es necesario que se retomen y analicen aspectos que requieren más relevancia durante este período de ingreso como: a) establecimiento de relaciones interpersonales buenas y satisfatorias, b)utilización de los recursos escuela - comunidad, c)utilización de los registros de orientación, d) desempeño de responsabilidades profesionales,e)orientación para trabajar con niños y jóvenes.

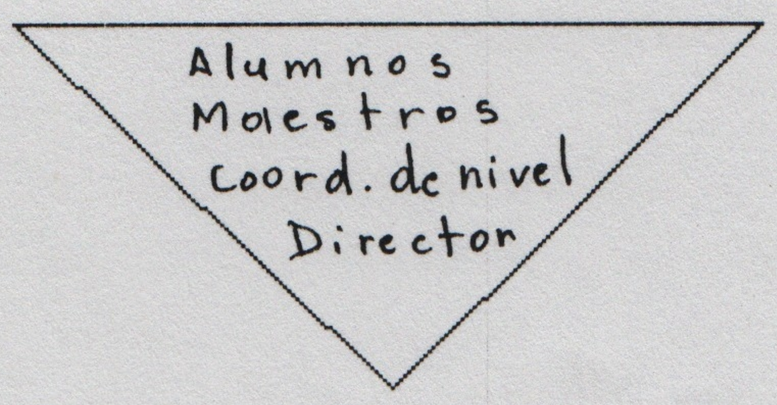
Se discutió acerca del concepto de supervisión como un proceso que ha evolucionado y ha venido construyéndose poco a poco.

Actualmente se concibe la supervisión como un proceso de participación y cooperación integrada. Debe basarse en una filosofía y objetivos claros, adaptarse a cambios y exigencias, y estar en constante actualización teórica y práctica.

En síntesis, se abordó el tema de la supervisión desde una perspectiva clínica, en donde al cliente, en este caso el maestro supervisado, se le debe escuchar para saber cuáles son los problemas que le aquejan y tratar de darle la ayuda que requiere. Este tipo de supervisión se opone al estilo de inspección en donde solo se señalan errores, sin explicar su naturaleza ni ofrecer opciones para mejorar el aprendizaje de los niños.

"Solución de conflictos organizativos"

Se abre el tema con una exposición acerca de la estructura de la organización. La jerarquía que se observa en la pirámide tradicional: La Junta Directiva en la punta y los empleados en la base. A partir de los años 90 se incorporan cambios, hay una nueva manera de ver la organización. La estructura de la organización se representa como una píramide invertida, llamada "pirámide de compromiso", la cual en el caso de la organización escolar se vería así:



Se discutió sobre esta nueva estructura que promueve el "paradigma de la orquestación" y constituye una visión moderna de la administración. En esta el gerente, el director, es un jefe apoyador y guía, no controlador. Dentro de ese esquema el funcionario debe aprender a ser polifuncional, es decir, a

utilizar todos sus conocimientos, a trabajar en equipo, y a pensar que se necesita de todas las personas, desde la más humilde, para que la labor sea eficaz y se cumplan los objetivos de la empresa. A esta visión se le ha llamado también paradigma de la calidad, el servicio es algo integral, todas las partes del proceso cuentan. Cuando una de las operaciones falla, está fallando toda la organización.

Se hizo énfasis en la misión del maestro,la cual contituye un acto generoso y comprometido, que debe llevarse a cabo con gusto. Si la persona siente que lo que hace, no le agrada es mejor cambiar. Sentirse feliz es todo un proyecto de vida y hay que trabajar para lograrlo.

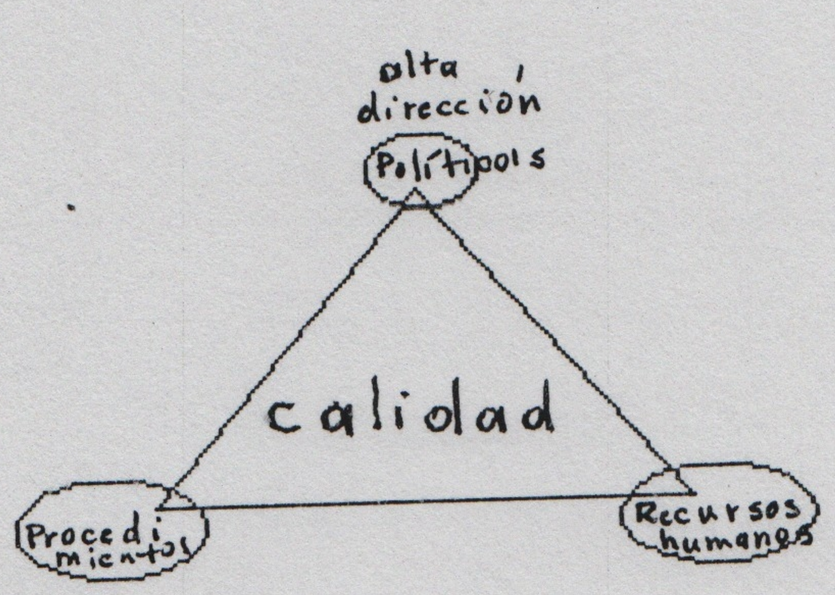
Precisamente los conflictos surgen de la diferencia de perspectivas que tienen las personas acerca de como perciben las situaciones, actitudes y valores. La solución está en escuchar los puntos de vista y trabajar las actitudes en las personas. La primera por cultivar, es la solidaridad con el equipo de trabajo y el respeto hacia el compañero.

Los especialistas en gerencia dicen que la mayoría de los problemas de las organizaciones está en las actitudes de la gente. De allí se deriva la necesidad de generar cambios en la manera de ver y hacer las cosas, por parte de los maestros y directores para cultivar actitudes positivas de trabajo conjunto y apertura para el cambio. La labor del director debe ser reflexiva y analítica, conocer muy bien a la persona y el entorno en que se desenvuelve.

La disposición para el cambio se promovió mediante la discusión y análisis del video "La resistencia al cambio", la cual se complementó con una dinámica de trabajo en torno a las preguntas: ¿Cuál es el factor que lo ha hecho sentirse exitoso en su trabajo? y, ¿qué factor lo ha hecho sentirse fracasado?

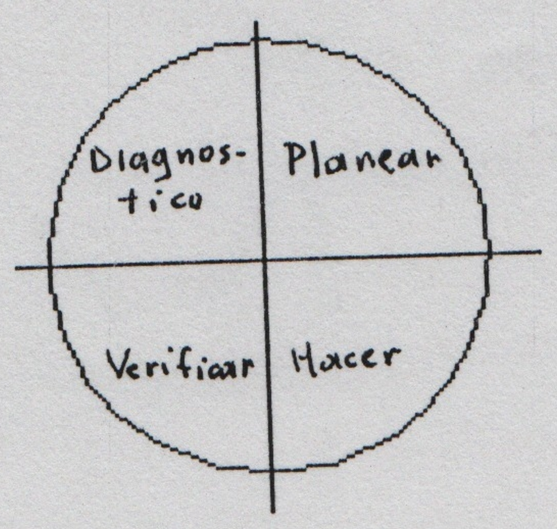
Las respuestas de los participantes a las preguntas anteriores se relacionaron con la teoría de los círculos de calidad presente en algunas propuestas administrativas para mejorar al servicio del usuario o cliente.

Se planteó que, en la escuela, se deben establecer políticas de calidad que atiendan los tres círculos presentes en el siguiente diagrama:



- Los confictos operan en los tres niveles apuntados: en lo político, en los procedimientos y en lo humano, y deben ser tratados de acuerdo con su naturaleza.

- Las escuelas deben promover una revisión continua para mantener un desarrollo eficiente y sano de la institución.



El paradigma para el futuro, fundamentado en la capacidad del ser humano para cambiar de rumbo y buscar las alternativas que le permitan producir con eficiencia, se basa en criterios económicos para sustentar el crecimiento personal e institucional.

Preocupa la posición de que hay que llevar acabo un cambio total para comenzar la línea del progreso, pues el ser humano no es ahistórico. Su trayectoria está basada en el pasado, en el presente y su visión del futuro .

En educación y en otras áreas del saber la historia importa, señala los fracasos, para con base en ellos replantear el futuro.

El ser humano no se puede reducir a un productor en función del desarrollo económico de los países. Si bien es cierto, los círculos de calidad toman en cuenta la parte humana, al establecer una relación con el éxito y el fracaso de su actuar (intensión de las preguntas planteadas por el conferencista), habría que aclarar qué se entiende por éxito y qué por fracaso. Se analizó que en el paradigma expuesto en el video, se relaciona el éxito con las políticas tendientes a "enriquecer la producción"; esta perspectiva ha permeado la educación, en la cual los resultados tangibles son los productos obtenidos generalmente en las estadísticas dadas por la medición educativa, lo cual representa un elemento de la formación del ser humano, pero no abarca su desarrollo personal y su realización en forma integral.

"Experiencias de investigación cualitativa al servicio de la administración escolar"

A los directores se les presentaron experiencias de análisis de la realidad institucional a partir de resultados de la

investigación: "Elaboración de una filosofía de la instituaión con base en la reconstrucción de la realidad escolar", "De una experiencia de motivación con la poesía a la elaboración de categorías para el aprendizaje y el niño" y Una propuesta para capacitar docentes a partir de la investigación en el aula: libros de la serie "Conocimiento, participación y cambio en el aula".

Para dar a conocer estas experiencias se utilizaron diferentes metodologías expositivas con uso de material audiovisual y de mucha participación en el análisis de los documentos por parte de los participantes.

"Relaciones humanas positivas en el centro educativo"

En el tratamiento que se le dio al tema de las relaciones humanas se destacó la necesidad de atender al adulto de manera que se desenvuelva en forma sana e inteligente. Generalmente se estudian y atienden otras poblaciones: niños, jóvenes o ancianos y los adultos en ejercicio no cuentan con el apoyo que requieren, en una etapa en la cual también se presentan crisis . Se enfatizaron los beneficios del conocimiento de sí mismos, el cultivo de la asertividad y el cuidado de la autoestima. Se analizaron características de la vida actual como el "strees" y otros problemas de tipo socio -económico. Estas condiciones deben abordarse en las diferentes instituciones para lograr interacciones sanas y productivas entre el personal.

Resultó interesante que el tema de las relaciones humanas se orientara hacia el desarrollo personal, ya que tiene en cuenta el principio de que es a partir de una personalidad sana, que se pueden establecer relaciones adecuadas con los demás.

"Vinculaciones Escuela - Comunidad"

Para abordar esta temática se partió de un análisis histórico del concepto de familia y del tipo de interacciones que se dan en los miembros de una familia de la época post-moderna, de acuerdo con los contextos culturales nacionales : rurales, marginales, urbanos entre otros y las tendencias mundiales de globalización .

Se concluyó que la problemática familiar es un mucho más compleja actualmente, la estructura familiar es multiforme, el director de una escuela, no puede ni debe abordarla como lo hacía 20 años atrás. El director necesita de otros profesionales de las ciencias sociales y exactas para enfrentar la problemática social que el niño trae a la escuela y modificar sustancialmente la manera como ejerce su rol en la relación institucion - comunidad.

Este trabajo se complementó con el análisis de la información derivada de una entrevista a un presidente de la Junta de Educación de una de las escuelas participantes en el estudio, con el propósito de abordar así el papel que juegan los grupos de apoyo -Junta de Educación y Patronato Escolar- en el quehacer de la escuela.

Además se analizó el registro de una reunión de padres de familia y se sacó en conclusión que no existen políticas institucionales claras con respecto a la relación con los padres de familia, lo cual permitió que, en la reunión analizada, el padre se comportara como un interlocutor pasivo frente a una maestra que acapara el habla para establecer una relación basada en lo negativo.

"Legislación educativa y disciplina escolar"

El tema se abordó por medio del análisis y discusión de casos. Con base en este trabajo se aclararon conceptos básicos en la legislación educativa presentes en diferentes documentos que todo director debe conocer y manejar: Ley Fundamental de Educación, Ley del Consejo Superior de Educación, Ley de Carrera Docente, Ley General de la Administración Pública, Reglamento de Evaluación, Reglamento de Pruebas de sexto grado, Reglamento de Pruebas de Bachillerato, Reglamento de Conserjería, Régimen de vacaciones, La convención de Derechos del Niño, etc.

Se analizó la jerarquía de estos documentos y el espíritu de la ley en ellos.

El trabajo de la sesión se enriqueció con la presentación de diferentes situaciones vividas por los directores participantes y con las aclaraciones y el asesoramiento brindado por el abogado que actuó como facilitador.

Se concluye acerca de la necesidad de formación y de capacitación a directores y docentes sobre Legislación educativa.

"Desarrollo Curricular"

El desarrollo curricular se planteó desde la perspectiva de los futurólogos de la educación.

Se reflexionó sobre el rol del director y docentes frente a una sociedad que sufre cambios radicales en poco tiempo. La modernización de los medios de comunicación, la influencia de la tecnología, una estructura familiar fragmentada y el aumento de la población, son algunos de los elementos de cambio a los cuales se enfrenta el docente.

Se analizó cuál es la forma de educación que se requiere para esta sociedad tan compleja. Los maestros deben prepararse para hacer el aprendizaje más activo y permanente, basado en una educación integral, en la cual el estudiante aprenda a vivir con la diversidad; una educación para la comunicación, que sea interdisciplinaria y sobre todo que tenga utilidad práctica para el estudiante.

Se analizaron también las características comunes que tienen algunas escuelas que son consideradas eficaces en los Estados Unidos.

Los factores más relevantes aluden al desempeño del director y docentes: El rol ejercido por el director es de liderazgo, orientado hacia el logro de metas y tareas, comunica altas expectativas a los estudiantes y al personal, mantiene políticas bien definidas y comunicadas, realiza visitas frecuentes al aula, establece adecuadas relaciones con los padres de familia y la comunidad.

En cuanto a los docentes se destacó lo siguiente: poseen conocimiento de los principios del aprendizaje, conocimiento de las características de los estudiantes, enseñan activamente, generan aprendizajes de calidad, se preocupan por prepararse profesionalmente, propician un clima escolar ordenado con disciplina firme y sistemática, ofrecen retroalimentación, administran adecuadamente el tiempo, imparten lecciones adaptadas a las necesidades de sus alumnos.

Luego de este análisis se realizó un trabajo grupal donde los participantes analizaron la competencia del director con respecto al aprendizaje con ayuda de discusión de testimonios de los directores participantes.

6. SINTESIS GENERAL DE LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO AÑO DE ESTUDIO

Los resultados más relevantes del proyecto al finalizar la segunda etapa de desarrollo del estudio son los siguientes:

6.1 Las sesiones de intercambio con la directora de la escuela No.1 sobre los resultados de la investigación contribuyeron a una concientización de parte de la directora acerca de la forma como es percibida por su personal y del impacto que causan algunas acutaciones. Esto redundó en ajustes y cambios en las interacciones con los maestros y en una sensibilización acerca de sus necesidades que no se habían notado antes, lo cual produjo también cambios en el clima institucional.

A partir de las interacciones establecidas, con la directora en esta fase de reconstrucción de la realidad escolar se lograron determinar puntos focales por atender en los talleres de directores y en el diseño del curso de capacitación , los cuales se presentan seguidamente.

Temas para los talleres de directores
surgidos de las sesiones de retroalimentación
sobre la realidad institucional
con la directora de la Escuela No.1

¿Cómo tratar el individualismo en la escuela?
¿Cómo integrar el personal antiguo con el nuevo?
¿Qué hacer con la apatía del personal?
¿Cómo tratar el desinterés del personal?
¿Qué interrelaciones se podrían favorecer entre el personal participativo y el otro?
¿Cómo puede el director motivar y generar compromiso para el trabajo y las tareas de la institución?

¿Cómo parar el chisme?

Comunicación formal e informal.
Cómo trabajar los límites entre director y maestros de manera que no se perciben como rechazo?
Confusión de roles de amiguismo.
Confidencialidad
Resolución de conflictos.

¿Qué le toca hacer al director para que la escuela sea más alegre?
¿Por qué no se aborda en la escuela el tema del aprendizaje con suficiente profundidad a pesar de ser primordial?
¿Cómo podría ocuparse mejor del aprendizaje el director de escuela?
¿Cómo favorecer la innovación en la escuela?
¿Qué se le supervisa a un director de escuela?

Relaciones entre la dirección de la escuela Junta de Educación y Patronato escolar: Problemas y perspectivas.
Grupos de apoyo de la institución: ¿Cómo aclarar esferas de autoridad y de acción?
¿Dónde está el origen de los conflictos con estas entidades de apoyo, en la legislación o en las personas?

¿Cómo aprovechar el potencial de ayuda que representan los padres de familia?
Estrategias para atraer el padre de familia a la escuela.
¿Cómo crear espacios para la construcción por parte de los padres de familia de una noción de la misión de la escuela?

¿Cómo podría lograrse que el plan anual de la institución no se constituya en una pesada carga y se convierta en un instrumento de trabajo útil?

¿Cómo utilizar mejor la legislación educativa para la resolución de asuntos en la institución?

¿Cómo promover el mejoramiento de la ética en la institución? La agresividad y la violencia en el sistema social, relaciones con la agresividad y violencia en la escuela.

6.2 La conformación en la escuela No.1 de un comité para el enriquecimiento profesional permitió explorar, mediante el desarrollo de talleres de trabajo con docentes, estrategias de capacitación entre pares, las resistencias que surgen frente a los procesos de cambio y los factores que lo favorecen.

La conformación de dicho comité pretendió dejar constituida en la escuela No.1 una estructura organizativa interna que promueva la superación, el desarrollo del personal y la apertura para el cambio.

6.3 Los talleres de trabajo con los directores participantes resultaron de gran ayuda para el enriquecimiento y profundización del conocimiento de la escuela, ya que cumplieron con las siguientes funciones:

- Colaborararon en la reconstrucción de la realidad institucional en cuanto a la administración escolar y ampliaron las posibilidades para profundizar en ésta.

- Promovieron la concientización acerca de los procesos, interacciones y realidades de la escuela, como primer paso en la capacitación de los directores.

- Permitieron identificar y valorar temas claves y núcleos de contenido para el diseño de un plan de capacitación de directores.

- Constituyeron oportunidades para generar, validar materiales y dinámicas de trabajo individual y grupal para el curso de capacitación de directores.

De manera particular los talleres realizados contribuyeron a profundizar el conocimiento de la realidad escolar en cuanto a:

- Las percepciones de los directores acerca del desempeño del papel del director.
- La participación, la integración y el compromiso en la escuela y el papel del director como facilitador de estos procesos.

- Formas de comunicación e interacción inadecuadas: chisme, amiguismo y establecimiento de límites en las relaciones en la escuela.

- La labor del director en relación con el aprendizaje en su escuela.

- La función y significado del plan anual de la institución

- El trabajo con los grupos de apoyo: Junta de Educación y Patronato Escolar y las relaciones con la comunidad de padres.

6.4 El plan de capacitación diseñado con los directores participantes, luego complementado y restructurado con el diseño propuesto por diversos especialistas de la escuela de administración educativa, unido todo ello a la ejecución del curso con directores de escuela provenientes de diferentes regiones del país, constituyó una experiencia importante que servirá de base para la elaboración de un libro para capacitar directores de escuela, fundamentado en los resultados de la investigación y orientado por la perspectiva de una administración escolar para el cambio y el mejoramiento educativo.

6.5 Divulgación de procesos de investigación cualitativa y resultados derivados del desarrollo del estudio por medio de las siguientes acciones:

- Organización y ejecución del taller **"La reconstrucción y sistematización de la experiencia escolar: perspectivas de la investigación etnográfica"** para funcionarios de SIMED, realizado en el ICER en el mes de mayo de 1995, con el tratamiento de las siguientes temáticas:

  - La investigación etnográfica como marco de referencia para la reconstrucción y sistematización de la experiencia escolar.

  - Del dato etnográfico a la elaboración de taxonomías.

  - De la observación en el aula a la construcción de propuestas de mejoramiento.

  - De un trabajo de motivación con la poesía a la categorización de concepciones sobre el tratamiento del niño.

  - Del "collage" a la reconstrucción de percepciones sobre aspectos del clima institucional.

  - De la construcción de metáforas a la evaluación de la capacitación.

La propuesta de sistematización de la experiencia escolar construida por este grupo de investigadoras, presentada en este taller, se expone mediante el siguiente diagrama:

SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA

REGISTRO CUIDADOSO DE LA EXPERIENCIA

↓

ANALISIS DE LO REGISTRADO

↓

INTERPRETACION DE DATOS

↓

BUSQUEDA DE PATRONES, CLASIFICACIONES

↓

INTERPRETACION DE DATOS Y
ELABORACION DE HIPOTESIS DE TRABAJO

↓

INCORPORACION DEL PUNTO DE VISTA
DE LOS PARTICIPANTES

↓

NUEVO REGISTRO DE LA INFORMACION

↓

CONFIRMACION O RECHAZO DE HIPOTESIS

↓

SINTESIS Y RESULTADOS FINALES

↓

INFORME, MATERIAL, LIBRO, VIDEO, PROGRAMA

Reducción de datos

Interpretación

- Organización y ejecución del seminario-taller **Estrategias de la investigación etnográfica y sus resultados** dirigido a funcionarios del Departamento de Investigación Educativa del MEP en el mes de octubre de 1996, en el CENADI. En este taller se trataron temáticas similares a las compartidas en el taller organizado para los funcionarios del SIMED en el mes de mayo.

7. PROYECCIONES PARA LA EJECUCIÓN DE LA TERCERA ETAPA DEL PROYECTO DEL JULIO DE 1996 A AGOSTO DE 1997

La tercera etapa del proyecto tiene como meta principal la elaboración de un libro o varios módulos para capacitar directores de escuela para una administración al servicio del cambio y el mejoramiento educativo.

Aun cuando la propuesta de los lineamientos conceptuales, el marco metodológico y otros elementos del diseño de ese material no se han concretado, se preveé la incorporación de diferentes especialistas para que actúen como coautores con las investigadoras del proyecto y enriquezcan con su participación el tratamiento de algunos temas del libro o módulos por producir.

Cronograma de actividades

- Revisión de los procesos de investigación y los resultados derivados de ellos para seleccionar materiales y estrategias relevantes para la elaboración de un libro o módulo de capacitación para directores de escuela.	julio-agosto 1996
- Revisión bibliográfica para enriquecimiento de visiones sobre	setiembre-noviembre 1996

el libro o módulo por producir. Esta abarcará, entre otras, las áreas de: administración educativa, administración curricular, estilos de administración, cultura organizacional, clima institucional, comportamiento organizacional, escuela-comunidad, escuelas eficaces, etc.

- Determinación de lineamientos conceptuales que servirán de marco de referencia para la elaboración del libro de capacitación.	setiembre 1996
- Definición del marco metodológico para tratar la actualización o capacitación de los directores de escuela.	setiembre 1996
- Determinación de la estructura del material por producir: ¿un libro dividido en capítulos o varios módulos que abarquen las diferentes temáticas?	setiembre 1996
- Definición de objetivos y contenidos para el tratamiento de cada tema.	setiembre 1996
- Categorización del perfil de especialista colaborador o coautor del libro o módulo de capacitación que enriquecerá las áreas de	setiembre 1996

adminstración educativo comportamiento organizacional, trabajo con padres y comunidad, etc.

- Selección de los especialistas participantes como coatores del libro o los módulos.	octubre 1996
- Talleres de trabajo con los coautores para compartir resultados de la investigación, los lineamientos conceptuales, metodológicos y de deiseño definidos para el libro.	octubre 1996
- Redacción de los diferentes temas y digitación del material correspondiente.	noviembre 1996 - abril 1997
- Diagramación del libro o módulos de capacitación.	mayo-junio 1997
- Revisión y validación del material producido.	julio 1997
- Edición final.	julio - agosto 1997
- Elaboración y edición del informe final de la investigación	mayo - agosto 1997

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
INIE

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C)

PROYECTO ETNOGRAFIA DEL CAMBIO EDUCATIVO

QUINTO TALLER DE DIRECTORES

LA LABOR DEL DIRECTOR EN RELACION CON EL APRENDIZAJE EN SU ESCUELA

AGENDA
3 de octubre de 1995

Objetivos

1. Compartir ideas acerca de las interacciones de aprendizaje que se propician en la escuela.

2. Tomar conciencia acerca del papel que desempeña el director en relación con el aprendizaje en su escuela.

3. Valorar la competencia del director en la promoción de un mejor aprendizaje en su escuela.

Agenda

12m-1:00 Almuerzo

1:00-1:05 Presentación de los objetivos del día.

1:05-1:15 Actividad de apertura: Discusión de un testimonio de un niño de seis años. Coordina Lic. Nidia García

1:15-2:00 Determinación de tareas que corresponden al maestro y al director con respecto al aprendizaje.
Coordina Nidia García.

2:00-2:40 Reflexión sobre el aprendizaje con la ayuda de preguntas.
Coordina Marta Rojas.

2:40-3:00 Café

3:00-4:00 Reconstrucción de la experiencia del director en cuanto al aprendizaje en su escuela. Análisis de testimonios por parejas y puesta en común. Coordina Natalia Campos.

4:00-4:45 Propuestas para el mejoramiento de la labor del director en favor del aprendizaje en la escuela.Coordina Marta Rojas.

El aprendizaje de la escuela

Si usted tuviera como director las posibilidades para apoyar más el aprendizaje en su escuela, se propondría ejecutar las siguientes acciones.

Complete el cuadro de acuerdo con su criterio:

El aprendizaje en la escuela

Tareas que le corresponden al director con respecto al aprendizaje	Tareas que le corresponden al maestro con respecto al aprendizaje

De lo que usted anotó en el cuadro que corresponde al director, marque con X lo que usted en realidad ejecuta con frecuencia.

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION
COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C)

PROYECTO ETNOGRAFIA DEL CAMBIO EDUCATIVO

SEXTO TALLER DE DIRECTORES

GRUPOS DE APOYO Y RELACIONES CON LA COMUNIDAD DE PADRES

AGENDA
31 de octubre de 1995

Objetivos

1. Analizar el papel que juegan los grupos de apoyo - Junta de Educación y Patronato Escolar - en el quehacer de la escuela.

2. Tomar conciencia acerca de los logros y de los problemas que se generan en las relaciones escuela - padres de familia.

3. Valorar la competencia del director en el establecimiento de políticas institucionales en cuanto a la relación con padres de familia.

4. Promover un mejor aprovechamiento de las relaciones padres de familia - escuela, mediante la elaboración de propuestas con ese propósito.

Agenda

12m-1:00 Almuerzo

1:00-1:05 Presentación de los objetivos del día.

1:05-1:15 Actividad de apertura: Coordina Lic. Nidia García

1:15-1:55 Análisis de información derivada de una entrevista a un presidente de una Junta de Educación. Coordina Nidia García.

1:55-2:40 Puesta en común del análisis de la entrevista y discusión sobre hipótesis de trabajo y de testimonio de directores. Coordina Nidia García.

2:40-3:00 Café

3:00-3:45 Discusión de testimonio de los directores referente a la relación con los padres de familia y al análisis del punto de vista de los docentes al respecto. Coordina Natalia Campos.

3:45-4:05 Análisis de una reunión de padres de familia. Coordina Marta Rojas.

4:05-4:45 Propuestas para una mejor relación con los grupos de apoyo y con los padres de familia. Coordina Marta Rojas.

Información sobre grupos de apoyo derivado de entrevista al presidente de la Junta de Educación de la Escuela No.4

1. Descripción de la labor

Yo como presidente tengo toda la responsabilidad de la institución. Apoderado generalísimo. Atendemos necesidades de todo tipo.

No me siento como presidente de la junta sino como un director más.

Estoy pensionado hace 2 años. Esto me permitió dedicarme a la escuela. Me ocupo de movimientos de pago, presupuestos. No hemos tenido aquí la contraloría.

Primero fui secretario, vocal, luego presidente.

Tuvimos problemas con directores. Aquí en 8 años hemos tenido 9 directores, casi 10. Hemos tenido entonces problemas con directores.

Problemas con el ente gubernamental por no depositar el dinero, hay atrasos.

Problemas con la planta física, cañería, goteras, arreglos de servicios.

Problemas con padres de familia.

Yo estoy trabajando aquí desde hace mucho tiempo. Se han enfrentado

muchos problemas: ladrones, 2 robos, no apareció nada, desfalcos.

He visto desfalcos en cuanto a dinero, por ejemplo: que van a poner un techo y no lo ponen (facturas ficticias).

Ahora no manejamos dinero sino chequera.

Siempre he trabajado mucho. Yo me movilizaba a todas partes, hasta la Casa Presidencial. Ahí nunca nos dieron nada.

Una junta de educación con todos trabajando no va a funcionar. Siempre tiene que haber alquien clave que dirija bien. Me interesaba trabajar con la comunidad.

Yo agilizaba los trámites de manera directa porque corría a conseguir autorización y a hacer menores los trámites burocráticos.

2. Problemas con los directores

Yo he tenido disgustos con directores.

Empecé a poner orden. Darme a respetar como presidente de la Junta.

La directora actual es una mujer muy sencilla. No le gusta meterse en conflictos. Es sencilla y directa.

A mí me gusta buscar el diálogo con el Director.

Nos hemos manejado con el reglamento de Juntas de Educación.

La Junta maneja las instalaciones días feriados y período de vacaciones.

La directora actual tiene otra idea.

El año pasado hubo un conflicto personal docente, director y conserje.

El director vendía materiales, vendía los lápices. Los materiales que se compraban no llegaban ni a los maestros ni a los niños.

3. Relación entre junta y patronato

La Municipalidad nombra por ternas a los miembros de la junta. Escogen personas que sean personas con vocación de trabajo en la comunidad.

Se realizó conflicto con el Patronato porque no somos nombrados aquí.

Hubo conflicto porque el vicepresidente de la Junta era presidente del Patronato y se lleavaban cuentos de aquí y de allá.

En mi opinión sería mejor que los Patronatos estuvieran nombrados por dos años y no por un año. Sería mejor una Asociacón de padres de familia por dos años con personería jurídica.

Al Patronato llega gente que no debería estar

ahí. Llegan por figurar; pero no a trabajar.

A veces se ha quedado una persona sola con todas las responsabilidades.

Yo le dije a la directora que las maestras son las que conocen a los padres. Será bueno que los primeros días las maestras hagan un estudio de sus padres, Identifiquen personas claves para el Patronato.

Han habido patronatos difíciles.

Cada 15 días hay reunión de Junta y hay también reuniones extra-ordinariamente. Somos cinco miembros con tres años para cada miembro.

Un año para los del patronato es muy corto.

La mejor forma para mejorar la lucha de poder es el diálogo. Negociar.

El director tiene que tener su criterio.

Patronato y Junta tienen esfera de acción diferente.

Se llegó a negociar que debe apoyarse con dinero, con trabajo. Hemos hecho proyectos conjuntos, se reintegran dinero.

Ahora, por ejemplo hay mucho nuevo tugurio, tenemos un proyecto de uniformes.

El patronato puede solicitar dinero. Nosotros

decidimos ayudarle al patronato.

Hay que ver un triángulo Patronato-Junta-Director que debe trabajar en armonía.

Cuando hay un jefe que sabe tratar al maestro todo es más fácil.

Ha habido directores a los cuales les ha quedado la escuela muy grande.

Planteamientos diferentes y se dan problemas de ellos con Patronato y maestros.

Hay problemas de maestros que chocan con la dirección. No les gusta que les llamen la atención.

Grupos de apoyo de la institución

Hipótesis de trabajo

1. Existe un conflicto de poder entre Director de la escuela y el presidente de la Junta.

1.1 ¿Se da este conflicto en los documentos? Por ejemplo ¿Lo permite el reglamento de las Juntas?

1.2 ¿Se da este conflicto en la práctica solamente y las esferas de poder están bien determinadas en el nivel reglamentario?

1.3 ¿Es este un asunto de personas?

2. Existe un conflicto de poder ente el poder de la Junta de Educación y el poder del Patronato Escolar.

Observación de reunión de padres de familia.
Quinto Grado
Martes 15 de marzo de 1994
5:00 p.m.

5:25p.m. La reunión no ha comenzado. Converso con la maestra durante 10 o 15 minutos.
La maestra pregunta con cierta tensión: ¿ Viene a vinear? Después me dice lo que hago mal.

<u>En la pizarra aparece esto:</u>
1) Los alumnos deben tener un cuadernito para recados, notificaciones (Hogar-escuela).

Justifición de ausencias 25 inmotivadas pierde el curso lectivo.

Trabajos individuales	15%
Trabajos grupales	15%
Pruebas parciales	25%
Pruebá trimestral	30%
Concepto	15%

5:40 La maestra se presenta. Vamos a hablar un poquito de cómo trabajo yo.

Quinto grado es pesado es un programa muy extenso. Hay mucho que ver en Ciencias, Matemáticas. Solicito su colaboración. Recomendé dos libros el de Ciencias y el de Estudios Sociales de Santillana.

Con respecto a la disciplina yo soy muy exigente.

No tengo quejas de ninguno todavía.

Los varones no son muy tranquilos, alguno que otro charlatán.

Yo siempre me quedo martes y

jueves en la tarde. Yo les espero martes y jueves para algún problema personal.

Me gusta que tanto el padre como el hijo sean cumplidos.

Hay un libro que al niño le ayuda mucho.Número y Forma No5 Editorial Norma. Viene con muchos ejemplos sumamente claros.

Español no voy a exigir libro de texto pero sí recomiendo el de "Ejercicios idiomáticos"

En el San Judas Tadeo solo se quedaron cuatro, en el Brenes pasaron solo 23. Pero la diferencia es que en el privado hay muchos libros, todos los que pidan y nadie acusa, eso es para que vean la importancia de tener los materiales para la superación del muchacho.

Va a haber un cuadernito para comunicarnos si el chiquito se portó mal,si salió mal en un examen.

Hay niños que faltan mucho presten atención a las ausencias.
Algo muy feo: recuperación.Si al niño le cuesta y es responsable tiene derecho a recuperación.

Cuando yo digo tarea especial es una tarea en un folder.

Les voy dando tiempo a que les vayan comprando los libros.

Otro asunto es que no saben

escribir en cursiva y debieran saberlo.

Necesitan un cuadernito de caligrafía. Me da vergüenza pedirlo. Si no tienen de caligrafía un cuaderno corriente.

En cuanto a tareas un resumen de lo más importante. No cinco hojas. Que se acostumbren que están en un grado superior.

Con las redacciones yo les pedí 50 palabras y no llegaron ni a las 25, es preocupante.

Necesito que ustedes los escuchen. Ya que me di cuenta que no lo hacen

Madre: niña, disculpe para los trabajos individuales no le gusta que le saque fotocopia ¿tiene que venir escrito?

Maestra: depende,si es un documento de referencia que el niño agrega.

Madre: ¿ el folder solo lo pidió de hojas blancas.?

Maestra: con hojas blancas y rayadas

Voy a entregar las hojitas del Patronato.
Así conozco a los padres. La cuota es voluntaria. Si no pueden cooperar me dicen. La cuota es de C 50 por mes.

Una abuelita: yo vengo porque soy la encargada del niño porque ellos trabajan.

22 padres presentes. 4 varones y 18 mujeres.

Madre: Todavía no hay directiva

Instituto de Investigación en Educación
Unidad de Información y Referencia
UNIE

en el grupo.

Vamos a pasar ahora a formar la directiva. Ustedes propongan. La directiva es un grupo de apoyo para el maestro, no solo cosas de plata sino del grupo.

Es importante que tengan tiempo.

Abuelita: Me parece que el año pasado cooperó montones la señora Ma. Inés. Yo coopero mucho pero no puedo integrarme a la directiva.

Madre Ma. Inés: en este grupo todo el mundo coopera.

Abuelita: Qué les parece a ustedes para presidenta.

Madre : Yo, con mucho gusto colaboro, el grupo es muy bonito.

Abuelita: Hay una persona que trabaja muy bien en la tesorería. Propondría a don José.

Que levanten la mano.

¡Ay la misma argolla¡ No importa.

Ma. Elena
José Alvarado

La abuelita asume liderazgo en la cuestión de la elección.

Viene la parte más fea la de la cuota.
¿Cuánto recogían ustedes?
C 100 para materiales,también ventas cuando nos tocaban las ventas todo el mundo colaboraba con C 100 en lugar de las tortas o el arroz con leche.

Siempre hemos recogido C 200
¿No sé qué les parece?

Algunos pocos comentarios.

100 para las ventas y 200 la cuota.

Creo que esto es lo más importante. Si algún padre quiere tratar algo especial.

(Nadie interviene)
¿ Si alguno tiene alguna duda alguna pregunta?

Los 30 de cada mes mandar la cuota.La del patronato del 20 al 25.

GUIA PARA EL ANALISIS DE LA REUNION DE PADRES DE FAMILIA

1.- Refiérase a la función que asume el padre como interlocutor en esta reunión:

- ¿Es activo o pasivo?

- ¿Se le da información para que él pueda reelaborar, discutir o cuestionar?

- ¿Esta actitud es generada por la coordinación de la reunión o por ellos mismos? Comente.

2.- Comente la siguiente aseveración:
"La maestra le traslada al padre la noción de rendimiento cuantitativo del sistema como una prioridad, por lo que les recuerda su responsabilidad como vigilantes de esos números."

3.- ¿Le parece oportuno que la relación padre-maestro se conceptualice en función de problemas, los énfasis en lo negativo y la inadecuada motivación?

4.- ¿Tiene esta maestra una actitud fiscalizadora? Justifique su respuesta.

5.- ¿De esta reunión se puede desprender que la maestra centra los procesos de enseñanza y aprendizaje en los padres, los niños o ella misma? Comente.

6.- Comente la siguiente aseveración:
"Los docentes tienden a autojustificar las limitaciones en el rendimiento académico, comparando la escuela privada con la pública. Ponen de un lado todo lo positivo (privado) y del otro, todo lo negativo (pública). Olvidan su propia condición de recurso y relegan las necesidades y los intereses de los niños como personas."

7.- ¿Le parece congruente que se conceptualice la directiva como equipo de apoyo no solo en lo económico y que, no obstante, se cierra la reunión con datos solo sobre cuotas de dinero?

8.- ¿Coincide la realidad presentada en esta reunión con lo que sucede, en términos generales, en las reuniones de padres de familia de su escuela?

9.- ¿Se han podido generar en sus instituciones políticas claras con respecto a la relación con los padres de familia?

ANEXO 3

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
PROYECTO ETNOGRAFIA DEL CAMBIO EDUCATIVO

SETIMO TALLER DE DIRECTORES

EL PLAN ANUAL DE LA INSTITUCION COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO UTIL

6 de noviembre de 1995

Objetivos

- Promover la reflexión sobre el significado que tiene el plan anual en el quehacer de la institución.
- Analizar los procedimientos que emplea el director en la elaboración del plan anual de la institución.
- Conocer una experiencia institucional en donde se construye la filosofía de la Escuela a partir de los resultados de una investigación.
- Favorecer la construción de proyectos a partir de declaraciones del debe ser de una escuela, generadas del análisis de la realidad institucional.

Agenda

12:00 - 1:00	Almuerzo
1:00 - 1:05	Presentación de los objetivos del día. Coordina Nidia García.
1:05 - 1:15	Actividad de apertura. Coordina Nidia García.
1:15 - 1:30	Elaboración de metáforas para recuperar el significado del plan anual. Coordina Nidia García.
1:30 - 3:00	Entrevista de grupo focalizado acerca del sentido y procedimientos con los que se elabora el plan anual. Coordina marta Rojas.
3:00 - 3:20	Café.

3:20 - 3:35	Construcción de una filosofía de la escuela a partir de los resultados de la investigación: discusión de una experiencia. Coordina Natalia Campos.
3:35 - 4:45	Elaboración de proyectos a partir de áreas identificadas y declaraciones del deber ser de una institución de Educación Primaria. Coordina Natalia Campos.

Preguntas para la entrevista de grupo focalizado

1. En la planificación anual elabora usted un diagnóstico institucional? Si lo lleva a cabo, lo hace cada año o cada cuanto?

2. Si usted no lo hace explique porqué no lo hace.

3. ¿Con qué recursos materiales y humanos cuenta para hacer este diagnóstico?

4. ¿Qué procedimientos e instrumentos utiliza?

5. ¿Cómo sistematiza la información que se deriva del diagnóstico y cómo la utiliza posteriormente?

6. ¿Se recuperan en el plan anual la historia cotidiana e inmediata de la escuela?

7. ¿Se incorpora a la filosofía educativa general del país, una filosofía de la institución, de manera que se caracterice una política particular que le impregne a la escuela una personalidad propicia que la distraiga de otras?.

8. ¿Es el plan anual un instrumento de trámite y de implementación de requisitos para cumplir con las autoriadades jerárquicas superiores, o un verdadero marco orientador del quehacer institucional?

9. ¿Cuál es la participación de los docentes en la elaboración y desarrollo del plan anual de la institución?

10. ¿Incorpora usted en el plan anual estrategias de seguimiento y evaluación para éste?

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
PROYECTO ETNOGRAFIA DEL CAMBIO EDUCATIVO

OCTAVO Y NOVENO TALLER DE DIRECTORES

PLANIFICACION DEL PERFIL PROGRAMATICO PARA EL CURSO DE CAPACITACION DE DIRECTORES

21 de noviembre de 1995
5 de diciembre de 1995

Objetivos

- Elaborar participativamente el perfil programático para el curso de capacitación de directores.

Agenda

12:00 - 1:00	Almuerzo
1:00 - 3:00	Primera etapa de la elaboración del perfil programático.
3:00 - 3:20	Café.
3:20 - 4:00	Segunda etapa de la elaboración del perfil.