



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Sergio Cid Aguilar

Asesor tutor:

Daniel Alberto Treviño Flores

Asesor titular:

Eduardo Flores Kastanis

Monterrey, N.L., México

Diciembre, 2011

Dedicatorias

- A mis hijas y esposa por el apoyo incondicional para la culminación de los estudios de maestría.
- Para mi madre ejemplo de voluntad y lucha por la vida.
- A todos mis hermanos, por los momentos invaluable que hemos tenido.
- A los que perseveran por alcanzar sus ideales, a pesar de las dificultades que tengan que sortear.
- Para los buenos amigos y compañeros docentes del Estado de México.

Agradecimientos

- A Daniel Alberto Treviño Flores, asesor de tesis por el apoyo profesional y recomendaciones para concluir el trabajo de investigación.
- A los profesores Yolanda y Francisco Javier, Directores del turno matutino de la Escuela primaria estatal y federal de Otumba en el Estado de México.
- A todos los docentes de las primarias: “Ramón Ma. Saavedra” y “Melchor Ocampo” por su participación y contribución al trabajo de investigación.
- Al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y personal académico de la Universidad Virtual por su acompañamiento, en los diferentes seminarios.

Resumen

La investigación que se presenta tiene como propósito esencial recuperar evidencias, que ayuden a esclarecer si la estructura organizacional de las escuelas impacta en el desempeño de los profesores y en las problemáticas propias de las escuelas públicas en la educación básica. Recordemos que las instituciones que brindan educación pública en nuestro país son mayoritarias y han sido duramente criticadas por la calidad educativa que imparten. Por ello se eligió trabajar con las instituciones públicas, pues abarcan la población escolar más numerosa y son el centro de interés en relación a la mejora de la calidad educativa que imparten.

Para mejorar la calidad educativa, influyen múltiples factores entre ellos uno de los más importantes es el docente, entonces procuraremos esclarecer y dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?. La investigación se realizó en dos escuelas primarias de educación pública ubicadas en la Ciudad de Otumba de Gómez Farías, en el Estado de México, en el subsistema estatal y federal. Para la recolección de la información se aplicaron entrevistas a los docentes de ambas escuelas con un cuestionario semi-estructurado. Los resultados más significativos encontrados en esta investigación se ubican en relación a los recursos materiales para el buen desempeño escolar, el ambiente y la actitud escolar; como elementos que favorecen la cooperación y eficacia escolar. Y la interacción entre docentes y padres de familia para fortalecer los vínculos de aprendizaje.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1: Planteamiento del problema	11
1.1. Antecedentes.....	15
1.2. Definición del problema	17
1.3. Pregunta de investigación.....	17
1.4. Objetivos de la investigación.....	18
1.5. Justificación.....	18
1.6. Limitaciones y delimitaciones.....	20
Capítulo 2: Marco Teórico	22
2.1. Antecedentes de la organización escolar.....	22
2.1.1. Historia de la organización escolar.....	23
2.1.2. Teorías sobre la organización escolar.....	24
2.2. La organización escolar y la escuela.....	25
2.2.1. Modelos teóricos de la organización escolar.....	26
2.3. Cambios en la organización escolar y su efecto en la escuela.....	29
2.3.1. La organización como cultura escolar.....	31
2.4. Construyendo comunidades de aprendizaje.....	34
2.4.1. Las organizaciones que aprenden.....	35
2.5. Los docentes y las problemáticas comunes en la escuela actual.....	37
2.6. Los tipos de liderazgo que existen en la escuela.....	40
2.6.1. Liderazgo docente.....	41
2.6.2. Liderazgo directivo.....	42
2.7. El contexto de la enseñanza.....	44
2.7.1. Grupos heterogéneos.....	44
2.7.2. La participación del padre de familia.....	46
2.7.3. El docente.....	47
2.7.4. El director.....	49
Capítulo 3: Metodología	51
3.1. Enfoque metodológico	51
3.2. Contexto y muestra.....	52
3.3. Instrumento para la investigación.....	54
3.4. Procesamiento de la información.....	55
3.5. Análisis de la información recabada.....	57
Capítulo 4: Presentación de resultados	60
4.1. Resultados de la escuela A.....	60
4.1.1. Respuestas por categoría escuela A.....	60
4.2. Resultados de la escuela B.....	65
4.2.1. Respuestas por categoría escuela B.....	66
4.3. Patrones de Respuesta en la escuela A y B.....	70
Capítulo 5: Discusión de resultados	73
5.1. Patrones comunes encontrados en la escuela A y B	73
5.2. Excepciones escuela A y B.....	80

5.3. Conclusiones.....	85
Referencias	89
Apéndices	94
Apéndice 1: Entrevista	94
Apéndice 2: Oficios de autorización de las escuelas A y B.....	95
Apéndice 3: Hoja de registro.....	97
Apéndice 4: Hoja de Excel (vaciado de información).....	98

Introducción

Lograr la transformación de los centros educativos implica la necesidad de hacer cambios en la estructura organizacional, diseñar ambientes novedosos de aprendizaje, hacer más atractivo el currículo incorporando los avances tecnológicos, fortalecer la infraestructura, pero sobre todo tener la plena convicción que es posible la construcción de procesos más eficientes de aprendizaje. Esto requiere la participación decidida de docentes y directivos.

El imperativo del cambio demanda asumir compromisos por toda la comunidad escolar, ejercer un liderazgo directivo y docente, no solamente al interior de la institución sino también fuera de ella, no podemos esperar pasivamente a que los padres lleguen a la institución a colaborar, necesitamos impulsar una “cultura incluyente” en donde los padres contribuyan, no solamente económicamente, sino aportando ideas y sugerencias para mejorar la escuela y tengan la plena convicción que son una pieza importante para la mejora institucional.

La mejora institucional demanda entonces, conocer los procesos que se desarrollan sobre todo al interior de las escuelas. De allí que el objetivo esencial de esta investigación se enfoque a conocer los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los maestros y ubicar aquellos factores que facilitan o dificultan su labor cotidiana en el nivel de primaria. La idea de mejorar la calidad educativa impartida por las escuelas públicas no es nueva, sin embargo todavía se está lejos de alcanzar una calidad educativa que satisfaga las expectativas de la población y sociedad. Precisamente en esta búsqueda de mejorar los procesos educativos y a pesar de los

esfuerzos realizados por las autoridades educativas, aun nos falta mucho camino por recorrer.

Es precisamente en este sentido, que se instaura el presente trabajo de investigación, pues se enfoca a conocer más sobre los procesos que se viven al interior de las instituciones públicas, en el ámbito organizacional y como impactan en el quehacer del docente. Por otra parte también tiene como propósito aportar elementos para conocer más, sobre un nuevo modelo organizacional llamado de la “Nueva Escuela”, en donde se busca una forma diferente de administración educativa que contribuya a mejorar sustancialmente los resultados en las escuelas. Flores (2004), señala que en la mayoría de países latinoamericanos, más del 85% de la población es educada por los sistemas públicos. Y en la mayoría de nuestros países, una parte importante del gasto público se destina a la educación. Paradójicamente las escuelas públicas de educación básica, son las que proporcionalmente se les dan menos apoyos económicos y las que trabajan en las condiciones organizacionales más difíciles.

Existen entonces en nuestras escuelas públicas graves carencias relacionadas con la infraestructura, equipamiento y asignación de recursos humanos, lo que impacta de alguna manera en el desempeño docente, sin embargo hay aspectos menos notorios como la organización escolar que impactan de manera más profunda y tienen una relación directa con el actuar y el desempeño docente.

El trabajo de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos, en los cuales se plantea primeramente los fundamentos y antecedentes de la problemática, en un segundo capítulo la literatura escrita sobre la misma, en el tercer capítulo se describe la metodología usada en la investigación, el cuarto capítulo aborda los

resultados obtenidos, finalmente la discusión de resultados y conclusiones. A continuación se abordan con más detalle:

En el primer capítulo, Planteamiento del problema, se muestran los aspectos sobresalientes del contexto en donde se desarrolló la investigación, se establece la definición del problema y del objetivo general, en los que se proponen las metas pretendidas. Se incluye también una justificación de manera breve que expone la relevancia del problema.

En el segundo capítulo, Marco Teórico, se presenta la literatura revisada y empleada para la investigación de manera particular se retoman los autores siguientes: Antúnez, S. (1997), Bolívar, A. (2002), Fullan, y Stiegelbauer, S. (2007), Fullan, y Hargreaves, A. (2000), González (2008), Senge (2008), pretendiendo con ello mostrar una visión holística de lo que es la estructura organizacional de las instituciones educativas.

En el capítulo tres, denominado Metodología, se describe el enfoque metodológico así como el método empleado para el desarrollo de la investigación. De igual forma se presenta el instrumento empleado y la descripción de los participantes. De igual manera se muestra el procedimiento seguido para la recolección de los datos y su procesamiento.

En el cuarto capítulo denominado Presentación de Resultados, se exponen los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, además se incluye una discusión de los mismos con base en la literatura revisada en el capítulo dos para ratificar o refutar la teoría existente, o bien, aportar nueva información teórica que pudiera faltar en una posible modificación o enriquecimiento del mismo capítulo.

En el quinto y último capítulo Discusión de Resultados se presentan los hallazgos encontrados confrontándolos con la teoría, estableciendo las conclusiones en las cuales se da respuesta a la pregunta de investigación de acuerdo con los resultados obtenidos. Se reconoce la relevancia de la literatura revisada y se reflexiona sobre la importancia de investigaciones futuras que sigan dando claridad a los hallazgos encontrados contribuyendo a dar respuesta a la problemática planteada, aportando las recomendaciones pertinentes.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Antecedentes 1.1.

La demanda educacional se ha incrementado de manera exponencial no solamente en nuestro país sino en toda Latinoamérica, aunque paradójicamente la educación ha disminuido su efectividad en términos de calidad y equidad. Según señala Flores (2004), a nivel mundial los problemas de calidad y equidad educativa siguen presentes y parecen agravarse. Se pensaría que entre más se sabe sobre administración educativa y sobre cómo aprender y enseñar, peor se hace y menos resultados se logran. Los pocos resultados “positivos” se obtienen después de una importante inversión de tiempo, dinero y recursos humanos, lo que encarece excesivamente la educación y hace imposible su sostenimiento a largo plazo.

Una política común de los gobiernos latinoamericanos ha sido destinar un mayor incremento de recursos del erario público como una “solución” al problema de la baja calidad educativa; mayor gasto en infraestructura y preparación de maestros, sin embargo el problema lejos de disminuir crece en complejidad. Se invierte cada vez más y los resultados cada vez son menos satisfactorios.

A pesar de las diferencias en la asignación de recursos, prestaciones, currículo, apoyos gubernamentales, etc. Los problemas de las escuelas son abrumadoramente similares. Y el factor común de todas estas escuelas es precisamente su estructura organizacional. Todas las escuelas tienen una organización semejante en todo el mundo (modelo industrial) que casi son idénticas, tienen maestros trabajando con un grupo de alumnos con un programa específico, todas tienen un director que supervisa el trabajo

de la escuela, todas dividen el tiempo de trabajo en periodos relativamente similares y tiene tiempos fijos para alcanzar sus metas educacionales.

El modelo industrial descrito anteriormente, aplicado a la educación tiene entonces efectos y secuelas negativas que perduran hasta nuestros días y son difíciles de erradicar, sin embargo no podemos quedarnos con esa idea y cerrar los ojos ante una realidad que nos exhibe como trabajadores del conocimiento carentes de imaginación, que no han sabido impulsar o generar iniciativas que promuevan nuevas maneras de organizar la escuela.

Es imprescindible aclarar que la actividad docente se identifica como trabajo de conocimiento muy diferente al trabajo manual. Flores (2004) refiere que el maestro constantemente recaba, procesa, modifica y aplica conocimiento para interpretar constantemente información, definir y luego resolver problemas distintos. La literatura sobre trabajo de conocimiento es nueva pero el fenómeno no lo es. El trabajo de conocimiento por excelencia es el que realiza el maestro en la escuela.

Este trabajo de conocimiento, es concebido de manera homogénea con un modelo organizacional único y aplicable a todos los entornos escolares; en donde se buscan fines comunes, sin considerar las particularidades de cada institución, Flores (2010) señala que independientemente de lo que podamos saber sobre el efecto de la escuela sobre el trabajo de conocimiento, es que sí hay formas diferentes de organizarnos en la escuela que pueden llevar a buenos resultados que además son relevantes para maestros y directivos, sin que ellos consideren esta nueva actividad como una carga más.

Es conveniente entonces pensar en una escuela distinta a la actual, en modelos que no sean precisamente de tipo “industrial” que impida la interacción de la comunidad educativa. Flores (2004) destaca que el abrir posibilidades de cambios en la estructura actual de las escuelas pueden potenciar el aprendizaje organizacional y facilitar el trabajo educativo de todos los integrantes de la escuela, generando un modelo de gestión distinto al que actualmente se utiliza en las escuelas, e incluso uno muy distinto al que se promueve como “mejor”, donde se pretende que el director sea un “líder académico”, y la escuela, un “colectivo” que llega a acuerdos sobre sus proyectos de mejora y actúa de manera uniforme.

Convendría mirar entonces a la escuela como una “organización que aprende” y no solamente como promotora de aprendizajes. López (2010) refiere que las escuelas están en el negocio del aprendizaje, por lo que su misión es construir ambientes que faciliten el aprendizaje de conocimientos esenciales, habilidades y actitudes. Por definición son organizaciones que promueven el aprendizaje. Sin embargo pocas, escuelas podrían calificarse como organizaciones que aprenden en el sentido actual del término utilizado en la teoría organizacional; por el contrario, se ve a las escuelas como instituciones burocráticas que se resisten a todo tipo de cambio interno, cambio que caracteriza a las organizaciones que aprenden.

En este sentido Pirela y Sánchez (2009), destacan que toda organización orientada hacia el aprendizaje, continuamente está expandiendo su capacidad para crear y expandir su futuro. La construcción de organizaciones con capacidad de aprendizaje supone preparar a las personas como pensadores sistémicos, a desarrollar su propia maestría personal y a manejar y reestructurar sus modelos mentales en trabajo en equipo, como la forma más idónea de mejorar a largo plazo el rendimiento, con el apoyo de

métodos sencillos y eficientes de aprendizaje, prestando más atención a las oportunidades.

Según la opinión de Senge (2008) las organizaciones inteligentes están caracterizadas por el desarrollo de cinco disciplinas que deben aprenderse, siendo ellas:

1. El dominio personal de la gente en la organización (la práctica de dominio personal es una cuestión privada que se realiza por medio de la reflexión a solas. Lo mismo que las demás disciplinas, es un proceso de toda la vida);
2. el desarrollo de modelos mentales (la tarea básica de los modelos mentales es sacar a la superficie supuestos y actitudes ocultas para que las personas puedan explorar y discutir sus diversas maneras de ver las cosas sin ponerse a la defensiva);
3. la implementación de visiones compartidas (las visiones compartidas se transmiten por contacto personal. Para vincularse entre sí múltiples comunidades, los sistemas escolares se valen de sus redes informales de intercomunicación, canales por los cuales la gente puede hablar con libertad);
4. el aprendizaje en equipo (aprendizaje en equipo es una disciplina destinada a unir a las personas para que piensen y actúen de acuerdo a fines comunes);
5. y el pensamiento sistémico que las unifique (pensamiento integrador de las disciplinas anteriores).

Transformar la organización escolar tradicional como promotora de aprendizajes en una organización que aprende, es una tarea compleja que implica sobre todo la participación decidida de toda la comunidad escolar, es un proceso gradual que demanda el compromiso de romper inercias institucionales que limitan el fortalecimiento de una nueva cultura escolar. Flores (2010) señala al respecto que la

estructura organizacional no tiene una existencia concreta. Se genera y se mantiene por un acuerdo tácito de todos nosotros de que así son las cosas y que no pueden ni deben cambiarse. Aunque la fuerza de estos acuerdos tácitos es muy grande, el hacerlos explícitos nos permite por medio de la discusión, los acuerdos, y acciones sostenidas, determinar nuevas formas de organizarnos para hacer el trabajo educativo.

1.2. Definición del Problema

La revisión de la literatura sobre el trabajo de conocimiento, confirma la idea que las estructuras organizacionales diseñadas para mejorar el trabajo en la industria, no facilitan el trabajo de conocimiento realizado en las instituciones educativas. En éste sentido Martínez (2010) comenta que hay evidencias de que la sociedad se ha transformado de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. En la sociedad de conocimiento, los activos intangibles toman gran relevancia, que a diferencia de los activos tangibles, son formas de valor no físicas que potencialmente generan y se transforman en otras formas de valor.

Considerando el argumento anterior la nueva economía se basa principalmente en el uso de ideas más que en habilidades físicas, y en la aplicación de la tecnología más que en la transformación de materiales. En este contexto de la sociedad del conocimiento reconoce el papel de la educación como un elemento fundamental para su propio desarrollo, pero también reconoce algunos retos:

- a) El reto del conocimiento, que se refiere a que la sociedad basada en el conocimiento requiere que se pueda reestructurar la organización de los sistemas educativos, mediante aprendizaje permanente;
- b) El reto de la descentralización, que se refiere a la cada vez mayor autonomía y responsabilidad que en el nuevo contexto educativo se le otorga a la escuela;

- c) El reto político, que reconoce la existencia de las diferencias existentes en la sociedad y vela porque se transformen en oportunidades y no impidan el desarrollo pleno de su potencial;
- d) El reto de la integración social, el cual se enfoca a la responsabilidad de los sistemas educativos para permitir la integración de los jóvenes en el trabajo y en la vida social activa en la sociedad de conocimiento.

Acorde al planteamiento anterior, la escuela actual enfrenta diversos retos pero esencialmente el de transformarse de una organización promotora de aprendizajes a una organización que aprende y para lograr lo anterior tenemos que concebirla de manera distinta. Flores (2010), puntualiza con mucha claridad que la organización diseñada para realizar el trabajo industrial tiene efectos contrarios al tratar de realizar trabajo de conocimiento. Lo que ha originado que se busquen nuevos modelos de organización y gestión que faciliten la realización del trabajo de conocimiento, por razones eminentemente económicas.

Entonces uno de los problemas serios es la estructura organizacional de la escuela que está diseñada bajo un esquema eminentemente industrial (especialización del trabajo, fragmentación “racional” de las actividades, supervisión directa y estandarización de procesos como mecanismos de coordinación del trabajo, agrupación por función etc.).

El conocer más sobre los efectos estructurales de la organización escolar, sobre el trabajo del maestro facilitará generar modelos organizacionales alternativos, para lo que llamamos la “Nueva escuela” y en consecuencia una nueva forma de gestión y administración escolar. Los efectos particulares de estas estructuras sobre el trabajo del maestro apenas se comienzan a conocer en este sentido. El presente proyecto tiene

entonces la finalidad conocer más sobre el problema de: los *efectos estructurales de la organización escolar en el trabajo del maestro*. Se parte del supuesto que la causa principal de los problemas de la escuela pública se debe a aspectos estructurales de la misma que no están bajo el control de los maestros o directores.

1. 3. Pregunta de Investigación

La escuela actualmente se debate entre sus viejas prácticas ancestrales y la innovación y cambio, ha dejado de ser atractiva para los alumnos y se le mira como una necesidad que demanda la sociedad. En este sentido Schmelkes (2000) refiere que el servicio educativo debe atender las necesidades sociales que le atañen al presente, pero también debe proporcionar los elementos para que las necesidades sociales del futuro, tanto del individuo como de la sociedad, tengan posibilidades de ser satisfechas.

Considerando el referente anterior el ideal educativo tanto de la sociedad como del individuo, no puede ser satisfecho haciendo solamente “reformas curriculares” temporales en educación básica; preescolar, primaria, secundaria y dejando intactas las estructuras organizacionales. Se debe impulsar modelos alternativos de organización, a escolar que nos permitan hacer más eficientes los procesos de aprendizaje con un costo semejante. Al respecto Schmelkes (2000), refiere que la escuela como microsociedad que educa, ha de ser transformada de manera tal que su organización y vida cotidiana formen a los alumnos en el mismo sentido, pero con otros medios que le son propios, que el perseguido en la reforma curricular. Dicha reestructuración incluye el trabajo colegiado por parte de los docentes, así como una vinculación más estrecha con padres de familia y con la sociedad.

Ciertamente la reestructuración de la escuela pública es una necesidad que demanda la sociedad y también los individuos, pero difícilmente podrá alcanzarse si

solamente los cambios son de “forma” (curriculares) y se dejan las estructuras organizacionales sin modificar. Por ello las preguntas de investigación se refieren sobre todo a la estructura organizacional en la que trabaja actualmente la escuela pública y las cuales se enuncian a continuación:

¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo del maestro?

¿Qué repercusiones tienen los efectos estructurales de la organización escolar, en la labor cotidiana como docente?

1.4. Objetivo de la investigación

Los objetivos propuestos para llegar a la obtención de respuestas a las preguntas anteriores son los siguientes:

Objetivo General. Describir y analizar los efectos de la estructura organizacional en el trabajo del docente.

Objetivo Particular. Analizar los efectos de la estructura organizacional de la escuela en el trabajo cotidiano del docente.

1.5. Justificación

Mejorar la escuela, según Miranda (2002) significa establecer procesos que guíen hacia una visión de transformación con la finalidad de favorecer mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, en base a la realidad actual que se vive. Por consecuencia, dicha mejora supone la coparticipación de las diversas personas que se encuentran inmersas en los centros educativos, desarrollando su capacidad de cambio a través del aprendizaje organizacional. Supone un plan que debe ser elaborado y aplicado durante un cierto tiempo y que está orientado a cambiar las condiciones en las que se lleva a la práctica el aprendizaje de los alumnos y a modificar el funcionamiento del centro.

La organización educativa actual busca mejorar su desempeño y funcionamiento para enfrentar los retos que demanda su labor, pero lo anterior difícilmente se logrará si los esquemas empresariales perduran en su estructura, y el docente se mantiene indiferente, ante las nuevas demandas educacionales.

Bolívar (2002), propone un modelo de aprendizaje organizacional que consta de siete elementos:

1. El desarrollo profesional de los profesores como individuos;
2. El financiamiento de éstos en grupos o equipos de trabajo;
3. La escuela como organización que aprende como un todo;
4. Los alumnos como aprendices;
5. Redes con otros centros educativos;
6. Contexto social-político, y
7. La comunidad local.

Las organizaciones entre ellas de manera particular la educativa, no es un ente aislado que dependa de sí mismo para subsistir, tiene que conectarse al entorno y responder a las necesidades de la gente que trabaja en ella. Según el punto de vista de Senge (2008), la manera de trabajar en las organizaciones se debe a las maneras de trabajar de la gente. Las políticas y las reglas no crearon los problemas de las aulas o las escuelas, ni tampoco los van a resolver. Las dificultades que afrontan las escuelas (lo mismo que todas las organizaciones) sufren de la influencia de los modelos mentales y el tipo de relaciones que existan en el sistema en todos los ámbitos, desde el maestro y el estudiante hasta las entidades gubernamentales que las supervigilan. Si se quiere mejorar un sistema escolar, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos colectivamente, pues de lo contrario las nuevas políticas y

estructuras sencillamente se esfumaran y la organización volverá después de un tiempo a sus viejos hábitos.

En éste proyecto de investigación precisamente se busca identificar como la estructura organizacional actual de la escuela pública afecta la manera en que piensan y actúan los docentes. Es una modesta aportación desde el ámbito laboral que busca rescatar indicios de cómo piensan y actúan los docentes ante los efectos de la estructura organizacional actual.

1.6. Limitaciones y delimitaciones

Para la realización de la investigación se pensó en una delimitación del contexto, muy precisa por lo cual se eligieron dos instituciones públicas pertenecientes al nivel escolar básico de primaria en el subsistema estatal y federalizado, con características muy semejantes. Ambas se identifican, en adelante, como escuela A y escuela B. Se optó por el enfoque metodológico de estudio de casos, retomando de manera particular a Stake (2007). Las escuelas primarias están ubicadas en Otumba en el Estado de México, y como se dijo anteriormente tienen características muy similares como el turno, docentes, alumnos, la zona de ubicación e infraestructura. Ambas laboran en turno matutino, se encuentran en una zona urbana y con un grado de marginación medio. Cuentan con un número similar de aulas, y patios para realizar actividades con los alumnos una de ellas (escuela B), cuenta con un teatro al aire libre.

Respecto a las limitaciones encontradas para efectuar el presente estudio fueron, mínimas puesto que los directores y docentes mostraron una buena disposición e interés para la realización de las entrevistas. Previo a las mismas se solicitó la autorización de ambos directivos (Ver apéndice 2), el personal docente de ambas escuelas demostró una buena disposición para colaborar. Una de las limitaciones que

se considera importante señalar, es que la mayoría de las entrevistas fueron realizadas durante el horario de trabajo del docente y en donde a los alumnos se les asignaba algún trabajo. Este hecho propició que algunos de los profesores respondieran de manera apresurada o poco concisa, pues su atención se dividía en vigilar que los alumnos hicieran el trabajo asignado previamente. Concluyendo una de las limitantes es el tiempo del que dispusieron los docentes, para contestar las preguntas realizadas en la entrevista y la falta de claridad en algunas de sus respuestas.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la organización escolar

La estructura organizacional de las escuelas ha variado muy poco en los últimos tiempos, lo que ha propiciado que las innovaciones y los cambios sean vistos con desconfianza e incluso con temor por muchos docentes y directivos. Lo anterior también tiene una influencia determinante en la implementación de las reformas educativas pues son matizadas de manera externa, pero al interior de las instituciones las prácticas docentes permanecen estáticas.

Para Muñoz y Román (1989) el concepto de organización escolar, aún no está suficientemente decantado y se suelen utilizar diversas terminologías, en su acepción más amplia es el sistema de elementos y factores reales ordenados a posibilitar el mejor cumplimiento de la acción educativa. En este sentido comprendería en su ámbito la política educativa, la administración y legislación escolar y la organización escolar.

En su acepción más frecuente, la organización escolar consiste en el estudio de la escuela: en investigar metódicamente la coherencia máxima en el funcionamiento de los diversos elementos para lograr los objetivos fijados por la institución escolar.

Oliveira et al (2004) establece la distinción entre los conceptos de organización del trabajo escolar y el de organización escolar. El primero es un concepto económico y se refiere a la división del trabajo en la escuela. Se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la distribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al trabajo organizado. El término organización escolar se refiere a las

condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada. Desde las competencias administrativas de cada órgano del poder público, hasta el currículo que se practica en las clases, pasando por la metodología de enseñanza y procesos de evaluación adoptados. La organización del trabajo escolar y la organización escolar, son diferentes y a la vez interdependientes.

2.1.1. Historia de la organización escolar.

Muñoz y Román (1989) distinguen tres etapas:

Etapa precientífica. La escuela se organiza en base a criterios de sentido común y de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada época. Podemos distinguir en ella dos grandes vertientes.

Teórica: Prima los aspectos sociales de la escuela. Así surgen las grandes utopías de los escolares. Sus planteamientos no llegaron a realizarse como estructura organizativa.

Recordemos los escritos de la República de Platón y en gran parte los escritos de Luis Vives y Comenio.

Práctica: Implica determinadas realizaciones escolares en épocas concretas, en las que se prima el sentido artístico de la educación. Entre otras la escuela Giocosa de Vittorio da Feltre en el Renacimiento; la escuela de Saras Patak de Comenio; las escuelas creadas por Pestalozzi y Basedov.

Período de transición. Surge a finales del siglo XIX con el nacimiento de la Escuela Nueva. La pedagogía busca apoyo en otras ciencias tales como la psicología, la sociología, y la biología. Los supuestos de estas ciencias afectan los horarios, los edificios, el mobiliario, las técnicas de enseñanza, el agrupamiento de alumnos. Se denomina período de transición porque los supuestos de cuales parte, en cierta manera son pre-científicos o al menos la consideración que poseen es diferente a la actual o

científica. En esta época comienzan a parecer las primeras influencias de la organización de empresas aplicadas a la educación (Taylor, 1911), sus principios sobre gerencia científica tratan de ser aplicados a la educación.

Período científico. Aparecen las primeras obras sobre Organización Escolar, a partir de la década de los cincuenta. Como una relectura aplicada de las diversas teorías y prácticas empresariales. Psicología, sociología, biología, entre otras aportan criterios básicos a la organización empresarial y escolar.

Diversas líneas de Organización Empresarial, a veces de manera sucesiva y otras de forma simultánea, llegan a la escuela. Y así comienza a hablarse de: la escuela como empresa, de base Taylorista, la escuela como un conjunto de departamentos, apoyada en la teoría de la departamentalización de Fayol; la escuela como burocracia, desde una perspectiva de Weber; la escuela como un conjunto de relaciones, apoyada en E. Mayo; la escuela como sistema abierto, apoyada en la Teoría General de Sistemas.

2.1.2. Teorías sobre la organización escolar.

Las teorías de la Organización Escolar han originado modelos, muchos de ellos aún vigentes en las ciencias pedagógicas y en la realidad escolar se pueden agrupar en torno a seis ejes o vectores: productividad, humanismo, estructura, poder, cultura y sistema. En torno a estos vectores pueden aglutinarse las teorías vigentes sobre Organización Escolar y sus modelos representativos:

-Los modelos productivos.

-Los modelos humanistas.

-Los modelos estructurales.

-Los modelos políticos.

-Los modelos culturales.

-Los modelos sistémicos.

Estos modelos ha ido surgiendo sucesivamente a lo largo del siglo XX, pero todos siguen actualmente vigentes, tanto en las teorías como en las mentes e intenciones de los profesionales de la educación.

Teniendo como marco las teorías sobre organización escolar y los modelos en que se aglutinan; nos permitirá comprender la manera en que se organiza la escuela pública en nuestro país, de manera particular la escuela primaria y explicar: ***¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?***.

2.2. La organización escolar y la escuela

González et al (2008) menciona al respecto que la organización escolar como disciplina científica se caracteriza por el pluralismo conceptual y metodológico propio de las ciencias sociales en su conjunto, lo que significa que no constituye un todo único y coherente. También nos habla de una ausencia de teorías propias de las organizaciones escolares, sin embargo identifica tres perspectivas teóricas dominantes: la técnica, la cultural y la política en las cuáles podemos ubicar a la mayor parte de las organizaciones educativas las cuales se describirán brevemente:

Perspectiva técnica. Ha sido la dominante en la organización escolar, los centros escolares se conciben como entidades físicas, constituidas por una serie de elementos particulares (variables) que pueden ser identificados y aislados.

La perspectiva cultural. Persigue comprender lo social y humano interpretando sus manifestaciones simbólicas. Las organizaciones escolares se conciben como un todo.

La perspectiva política. Las organizaciones escolares son concebidas como construcciones orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares.

En este sentido y ante el pluralismo conceptual existente en la organización escolar vale la pena revisar los modelos teóricos de la gestión escolar. Casassus (2002) comenta que la gestión educativa data de los años 80 en América Latina, y es por tanto una disciplina de desarrollo reciente, la gestión educativa pone en práctica principios generales de la gestión y de la educación. En este sentido es una disciplina aplicada, es un campo de acción, la gestión escolar trata entonces de la acción humana.

2.1.1. Modelos teóricos de la organización escolar

Modelos de gestión. En la gestión educativa, se pueden identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Estos modelos son el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

Modelo normativo. En los años 50 y 60 hasta inicios de los 70, la planificación en la región estuvo dominada por la visión “normativa”. La visión normativa se constituyó como un esfuerzo mayor de introducción de la racionalidad en el ejercicio de gobierno. La visión normativa expresa una visión lineal del futuro. En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho las reformas educativas de este periodo se orientaron principalmente hacia la expansión del sistema educativo.

Modelo prospectivo, aparece en 1971 hasta los 90s, establece que el futuro no se explica necesariamente sólo por el pasado. También intervienen las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan. La necesidad de

considerar la idea de futuros alternativos en la planificación y de reducir la incertidumbre que ello produce, genera desde las fuentes más diversas, lo que podría ser considerado como la flexibilización del futuro en la planificación.

Modelo estratégico, surge en 1980 La crisis originada en esta década, acentúa la tendencia de vincular las consideraciones económicas a la planificación y la gestión. Es sólo a inicio de los 90 que se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión en el ámbito de la educación. Cabe destacar que el pensamiento estratégico tiene su base en un pensamiento de tipo militar. Se reconocen las identidades organizacionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos.

Modelo estratégico-situacional. En términos teóricos, a la planificación estratégica se le introduce el tema situacional, sugerido por Carlos Matus, o dicho de otra manera, el de la viabilidad de las políticas. El planteamiento situacional reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad, sino que además del tema de la viabilidad política se plantea el de la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. En una realidad se planean muchas viabilidades, por ello a inicios de los años 90 predomina el criterio de buscar acuerdos y tratar de lograr consensos sociales como criterio principal de la gestión.

Modelo de calidad total. A inicios de los años 90 aparece una situación nueva con la preocupación por la calidad. Por ello se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. La perspectiva de calidad total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de la productividad y creatividad de los

procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar fallas y eliminarlas, cero defectos en el proceso.

Modelo reingeniería. El modelo de reingeniería se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. En esta perspectiva se pueden distinguir tres aspectos de cambio. En primer lugar, se estima que las mejoras no bastan. No sólo se trata de mejorar lo que existe sino que se requiere un cambio cualitativo. Por otra parte, también se reconoce que los usuarios tienen, por intermedio de la descentralización, la apertura del sistema. Es decir que tienen mayor poder y mayor exigencia acerca del tipo y calidad de educación que esperan. El tercer aspecto se refiere al cambio.

Modelo comunicacional. Surge a mediados de los 90, en esta perspectiva lingüística el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. En este marco, la gestión es la capacidad de formular peticiones y obtener promesas.

Todos los modelos de gestión enunciados anteriormente tienen una razón de ser y han impactado de manera diversa en la estructura organizativa y práctica de las instituciones educativas, además como menciona Casassus (1997) los distintos modelos y las distintas prácticas que las acompañan, tienden a superarse los unos a los otros. Pero esto no quiere decir que el modelo emergente elimina al modelo y práctica anterior. Lo que hacen los nuevos modelos es enfrentar nuevos problemas y desafíos que emergen en los procesos de gestión actuales, con lo cual, al resolverlos, superan las limitaciones de los anteriores. Por ello poseer la visión del conjunto de los modelos equivale a generar

una visión multidimensional de la organización; y por lo tanto, significa tener una visión más compleja e integral del proceso de gestión. Sin embargo debemos de ser cautos pues el enfoque científico de las organizaciones es insuficiente y altamente criticable para comprender las dinámicas de los centros escolares. Nos dicen muy poco de su funcionamiento y de las relaciones que se dan en su seno; pretende generar un conocimiento universalmente válido, de carácter instrumental, que no considera al conflicto, al poder y a la comunicación como ejes centrales de análisis (Pérez, 2008).

2.3. Cambios en la organización escolar y su efecto en la escuela

Se mencionaba anteriormente, que la implementación de un nuevo modelo escolar trae aparejada una serie de prácticas organizativas que no eliminan del todo prácticas anteriores. Oliveira et al (2004) destaca que los cambios en la organización escolar tienden a alterar la división de trabajo en la escuela, a partir de la desaparición de algunas rutinas y la adopción de otras. Las reformas actuales, consideradas en la legislación educativa en vigor, representan un refuerzo al trabajo colectivo y la necesidad de la participación de la comunidad en la gestión de la escuela.

Lo anterior en muchas instituciones continúa siendo solamente un “ideal” que se pretende pues la docencia sigue siendo un trabajo en donde los sujetos laboran de manera aislada y los espacios para el intercambio de ideas y experiencias pedagógicas son muy limitadas. Al respecto Manes (2008) señala que la carencia de espacios institucionales para trabajar en equipo lleva a pensar en proyectos desarticulados sin la dimensión y el consenso necesario. La prioridad del trabajo en equipo no es bien recibida por directivos acostumbrados a manejar la escuela como “feudos”.

Cabe destacar que la carencia de espacios apropiados y las limitaciones de infraestructura influyen para que las reformas, como la que se encuentra en marcha en el nivel de primaria en nuestro país, tengan o no el éxito esperado. Oliveira et al (2009) hace algunos pronunciamientos importantes; primeramente las precarias condiciones de trabajo en las escuelas se han constituido en un contexto impropio para la ejecución de las reformas educativas en curso y por eso mismo, tales procesos han implicado un alto costo para los trabajadores de la enseñanza. Un segundo elemento es que las escuelas deben ofrecer un conjunto de condiciones propias para el desarrollo pleno del trabajo docente, entonces tendrían que disponer de “herramientas” que son utilizadas por los profesores y alumnos para ejecutar sus actividades así como las condiciones relativas al ambiente de trabajo. La formación de maestros, su salud, su disposición, compromiso e interés en el trabajo son factores que influyen directamente en la realización de sus actividades. Los materiales básicos de enseñanza y recursos pedagógicos como equipo de sonido, videos, biblioteca, laboratorio y aulas para la enseñanza especial también influyen directamente en el trabajo de los profesores.

La idea de homogenizar las instituciones educativas, tiene sentido para la estructura educativa central, pero en la mayoría de ocasiones se contraponen a los actores escolares que las llevan a cabo. Pérez (2008), las nuevas formas organizativas se piensan y se instrumentan más allá de las necesidades sentidas por los agentes involucrados. Lo que lleva a la aplicación de fórmulas estándares, a la concepción de los actores como ejecutores acríticos y a la difusión de la idea de un reformismo permanente que deja de lado planteos de cambio radical y de alternativas. Entonces la organización escolar es sobre todo un conjunto de relaciones entre elementos, algunas de ellas más estables –su dimensión estructural- y otras que las ubicamos en un nivel más profundo –la dimensión

cultural- que produce y reproduce el anterior. Ambas dimensiones se relacionan de manera dialéctica. La primera obedece a una racionalidad técnica y es fácilmente visible, está integrada por elementos estables -como normas y reglamentos- y es el ámbito por excelencia de las decisiones burocráticas. La dimensión cultural posee características muy diferentes: no tiene racionalidad, la red de relaciones que la constituye no está sujeta a regulaciones previas y a decisiones externas.

2.3.1. La organización como cultura escolar

La organización escolar es una cultura en el sentido, que es una construcción social. La cultura de la escuela señala González et al (2008) es un componente que permanece y dura, un sedimento que se ha ido formando a lo largo del tiempo y que no es sencillo cambiar o modificar. Pero aunque la institución escolar se caracterice por haber desarrollado su propia cultura, con rasgos propios y diferentes a los de otras instituciones tales como por ejemplo las prisiones y los hospitales, y en tal sentido podríamos decir que “todas las escuelas son iguales”, lo cierto es que cada escuela es diferente de las demás.

Es evidente que no es sencillo hablar de la cultura del centro escolar, pues, de entrada no existe una acotación conceptual unánimemente aceptada de la misma. Aspectos como “creencias profundamente arraigadas que se comparten en la organización”, “reglas no escritas”, el modo de hacer las cosas en la organización”, “significados compartidos”, “creencias y expectativas compartidas”, “valores y creencias que subyacen a una organización”, son una muestra de la diversidad de elementos a los que se alude para tratar de definirla.

La cultura escolar es un modo de expresar que en el centro escolar existe una dimensión, que se ha ido generando a partir de las experiencias compartidas, las

percepciones subjetivas de la organización y lo que ocurre en ella, los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas; una dimensión que no es objetiva, ni fácil de captar, ni posee un carácter formal, pues está implícita, siendo incluso con frecuencia, inconsciente. De esta manera destacan Pirela y Sánchez (2009), que la cultura se refleja en los comportamientos de sus integrantes, en la forma de producir, organizarse, tomar decisiones, ejecutarlas, y como realizan las comunicaciones. Igualmente, los valores constituyen un aspecto importante de la cultura y la identidad, y sirven de marco de referencia para la toma de decisiones.

La cultura entonces se entiende como la forma en que vive un grupo de individuos o la manera de responder a los estímulos del medio ambiente para satisfacer sus necesidades. Desde el punto de vista organizacional, el concepto de cultura institucional se investiga desde la década de los ochenta como parte del criterio de diversidad. En el ámbito educativo podemos definir la cultura institucional como el conjunto de creencias, valores y costumbres compartidos que establecen las normas que regulan la vida de una institución educativa. La cultura de una institución escolar es un concepto dinámico y trascendente cargado de elementos simbólicos que la distinguen (Manes 2008).

Cultura de los centros de primaria:

Los centros de primaria tienden a desarrollar una cultura caracterizada por la importancia dada a la atención y el cuidado a los alumnos, y por el sentido de propiedad y control que mantienen los profesores con respecto a los niños y niñas que tienen en el aula. La focalización de cada docente es su aula, sus alumnos y el trabajo con los mismos. En tal sentido Fullan y Hargreaves (2000) señalan que la enseñanza no es la profesión más antigua. Pero sin duda aparece entre las más solitarias. La condición más

común del docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario apartado de los colegas.

Cultura y cambio en los centros escolares:

Es evidente que la implementación de los cambios en el ámbito educativo, es una tarea que requiere especial atención por parte del director pues difícilmente los cambios se pueden notar de manera inmediata, se deben modificar estructuras de los centros escolares en relación con su organización y cultura escolar.

Este cambio de la cultura del centro escolar es particularmente importante, pues los cambios regularmente vienen de fuera sin considerar el contexto y los involucrados, en el caso de educación directivos y docentes. Las últimas teorías del cambio y de la mejora plantean que los centros son unidades de cambio que pueden poner en marcha procesos de desarrollo institucional que los transforme en comunidades de aprendizaje que, partiendo de la reflexión colectiva sobre sus propia experiencia y trabajo, sean capaces de establecer una base de mejora continua. Para Bolívar (2002) el objetivo final es que los propios centros creen conocimiento, aprendan y se desarrollen. El centro escolar se convierte así en una instancia de aprendizaje.

Transformación de la cultura de los centros. El cambio educativo para tener éxito exige un cambio de cultura del centro. La cultura escolar preexistente es uno de los factores determinantes, para que un cambio tenga o no éxito. Debemos impulsar una cultura escolar basada en la colaboración, el desarrollo profesional continuo, en el intercambio de ideas y materiales entre colegas. También fortalecer el respeto por la ideas de los demás, estimular las discusiones abiertas para mejorar los procesos de aprendizaje. Es decir democratizar más los procesos en la toma de decisiones, para estimular la participación de todos los sectores involucrados (Bolívar, 2002).

2.4. Construyendo comunidades de aprendizaje en la escuela pública

La escuela pública aún en la actualidad, trabaja de manera segmentada aunque la tendencia se orienta hacia la participación de la comunidad y el trabajo en equipo de los docentes. En este sentido Flores (2003) señala que la práctica docente puede identificarse fácilmente como “trabajo de conocimiento”, el trabajo de conocimiento requiere que una persona recabe, procese, modifique y organice información para generar soluciones diferentes para problemas específicos y es muy diferente al trabajo industrial. Entonces los modelos organizativos del ámbito industrial, tienen sus efectos negativos al trasladarlos al ámbito educativo, la falta de espacios de interacción es la estructura actual de la escuela, la que se puede describir con “un maestro, una clase, un grupo”, diseñada siguiendo los lineamientos del trabajo industrial (fragmentar, especializar, supervisar y controlar el trabajo a realizar) es inoperante y poco apropiada para las instituciones educativas.

La escuela entonces aunque segmentada tiene una base de conocimiento propia, cuando se presenta una problemática, los maestros y directivos recurren a esa base de conocimiento para determinar si el evento o situación es un “problema a resolver” o un evento o situación “normal” que ya se sabe cómo enfrentar. Al detectar un problema los integrantes de la escuela adquieren conocimiento, ya sea interno (de la base de conocimientos disponible), externo o de ambos tipos. Ese conocimiento se aplica al problema y se generan acciones (que pueden resolver el problema en su totalidad, parcialmente o no resolverlo). Entonces debemos pensar la escuela como una configuración específica de aprendizaje que contiene aspectos funcionales que deben mantenerse y aspectos disfuncionales que necesitan modificarse para aumentar y aprovechar en mayor medida la base de conocimiento para la solución de problemas.

Flores (2007) al respecto argumenta que la construcción de comunidades de aprendizaje contribuye a la reforma de la escuela al sugerir una nueva metáfora en la que la escuela es vista como una comunidad de aprendices desplazando al modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad. Comunidad, colegiabilidad, colaboración, cooperación y redes se han convertido en términos frecuentes en los discursos sobre la innovación en las escuelas, el docente del futuro trabajará entonces inserto en alguna comunidad de aprendizaje.

González (2010), hace mención que la clave del aprendizaje organizacional ésta en lo que los individuos aprenden y cómo lo aprenden, Y aunque las organizaciones sólo aprenden a través de las personas, el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional. Una cultura organizacional formalista y mecanicista, en donde las reglas son las reglas y es sensible al estatus y la posición, inhibe el aprendizaje de los miembros, mientras que una cultura flexible y orientada a la resolución de problemas, facilita el aprendizaje y la creatividad.

2.4.1. Las organizaciones que aprenden.

En base a estudios sobre las organizaciones que aprenden Senge (1998), considera que una organización que aprende se caracteriza por valorar y desarrollar cinco disciplinas que incluyen:

- 1.- El dominio personal que ayuda a clarificar y profundizar de manera continúa la visión del individuo, de enfocar energías, desarrollar su paciencia y ver la realidad de manera objetiva;

2. Los modelos mentales son la disciplina de la reflexión e investigación que se enfoca al desarrollo de conciencia de actitudes y percepciones, las de uno mismo y las de sus compañeros;

3. La visión compartida es una fuerza humana de gran poder que logra el apoyo de más de una persona;

4. El aprendizaje en equipo es el alineamiento y el desarrollo de la capacidad de un equipo para crear los resultados que el equipo desea crear; y

5. El pensamiento sistémico es una habilidad que permite que la gente pueda ver toda la fotografía, ver las interrelaciones de un sistema. El desarrollo de estas disciplinas dentro de una organización da como resultado primordial una organización que aprende y produce la expansión continua de su capacidad para crear su futuro.

Ruiz (2010) resume que una organización que aprende es un sistema que al interactuar con el entorno y buscar alcanzar sus objetivos genera experiencias y conocimientos a través del proceso de socialización, los cuales permiten mantener lo que es valioso para la organización y, a su vez, adaptarse, responder y contribuir a los cambios y requerimientos del medio ambiente. Los hallazgos en la literatura permiten suponer que el aprendizaje organizacional puede jugar un rol relevante en los procesos de formulación de estrategias en instituciones educativas, en particular en la generación de estrategias emergentes.

Las organizaciones entonces deben implantar rápidos y profundos cambios, ser capaces de aceptarlos, ser flexibles para cumplir con las diferentes prioridades y simplificar la estructura organizacional, la cual facilitará la toma de decisiones y la capacitación de los empleados, requerida para enfrentar los problemas y oportunidades, aumentar el compromiso con las acciones de mejora, derivadas del aprendizaje continuo; aspectos clave para convertirse en una organización inteligente. Toda organización orientada hacia el aprendizaje, continuamente está expandiendo su capacidad para crear y expandir su futuro (Pirela y Sánchez, 2009).

López (2010), analiza las razones internas y externas, por la que las escuelas adolecen aún en nuestro tiempo de una orientación hacia el aprendizaje organizacional. Entre las razones internas señala que las escuelas y los sistemas escolares son estructuralmente ineficaces en el mundo actual, lleno de transiciones, transformaciones y sistemas de información complejos. De igual manera, se considera que las escuelas, en su mayoría, definitivamente no son organizaciones que aprenden ya que existe una fragmentación dentro de las mismas que consiste en que la estructura de las escuelas está diseñada para enseñar a los alumnos de manera individual y no de manera colaborativa. -Se realizan cambios curriculares en los métodos de evaluación y en los turnos de las escuelas pero la calidad del aprendizaje no cambia mucho-. Se sugiere que para que haya un beneficio inminente para los alumnos, los profesores deben ser capaces de cambiar sus creencias y desarrollar nuevas prácticas que se enfoquen a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las razones externas de las escuelas menciona que primeramente éstas se deben adaptar a las condiciones actuales de cambio mejorando y respondiendo a las necesidades de la comunidad. Otras razones por las cuales las escuelas deben funcionar como organizaciones que aprenden, son: las escuelas son lentas ante la necesidad de adaptarse al cambio continuo y la incertidumbre y son presionadas a proporcionar una educación eficaz a todos sus alumnos. Se piensa que el concepto de escuelas consideradas como organizaciones que aprenden es una alternativa a las prácticas y estructuras de las escuelas convencionales.

2.5. Los docentes y las problemáticas comunes en la escuela actual

Fullan y Hargreaves (2000), en un estudio con docentes canadienses sobre cambio educativo encontraron seis problemas básicos.

La sobrecarga. Los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como una sobrecarga de innovaciones y reformas; por eso importa que trabajen y planeen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias cada uno individualmente. Según este nuevo concepto del quehacer docente, el liderazgo y el asesoramiento son parte de la tarea de todos, no un privilegio atribuido a unos pocos y ejercido por estos.

El aislamiento. El aislamiento y el individualismo tienen causas variadas. Hasta se pueden presentar como un defecto de la personalidad, que se revela en una actitud competitiva, un rechazo de las críticas y una tendencia a no compartir con los otros los recursos pedagógicos. En parte el individualismo es cuestión de hábito. Está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo.

El mito colectivo. En respuesta al problema del aislamiento, un trabajo que se realice más en equipo pasa a ser una de las principales estrategias de mejora en la década de los 90. Hay muchas pruebas de que el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes son, en efecto, parte esencial de la mejora sostenida.

Las escuelas donde se ha instituido el trabajo en equipo son fuerzas poderosas para el cambio, pero todavía son minoría. A pesar de sus beneficios demostrables, no deja de tener sus problemas, muchos de los cuales son graves, pues las personas pueden colaborar solamente por colaborar, el trabajo en equipo “artificial”.

La competencia desaprovechada (y la indiferencia ante la incompetencia). Muchos docentes son muy eficaces, su problema es la falta de acceso a otros docentes. Este acceso significaría que llegarían a ser mejores si compartieran su experiencia. Muchos otros docentes son competentes pero mejorarían considerablemente si estuvieran en un ambiente más cooperativo. Y si trabajaran en un ambiente semejante desde el comienzo

de su carrera, serían mucho más competentes. Los docentes que son ineficaces quizá llegaron a serlo durante años de experiencias improductivas y alienantes, o no eran aptos para la enseñanza desde el comienzo.

La falta de movilidad en el rol del docente (y el problema del liderazgo).

Tradicionalmente, la docencia ha sido una carrera sin movilidad. La única manera de ampliar su rol era pasar del aula a la administración. Esta tradición presentaba dos defectos fundamentales. En primer término, pasar muchos años en el aula propia sin un estímulo exterior sustancial reduce el compromiso, la motivación y la eficacia. Las buenas ideas y las innovaciones por docentes individuales suelen resultar inaccesibles a sus colegas. Esta falta de movilidad del docente, acusa también una frustración creciente hacia mejorar los procesos de aprendizaje.

González et al (2008) comenta en relación con el individualismo docente que conviene entender que el aislamiento y el individualismo como opción del profesor, es de naturaleza no meramente personal, sino también profesional. Este sería el caso de lo que Hargreaves (2005) ha llamado "*individualismo electivo*", que comprendería aquellas situaciones en que, sobre unas bases sólidas y arraigadas, el profesor opta por trabajar solo todo el tiempo o la mayor parte del mismo, incluso contando con oportunidades y estímulos para hacerlo conjuntamente con otros colegas.

Las soluciones inadecuadas y la reforma. La mayor parte de los intentos de reforma educativa fracasa, porque los problemas en sí mismos son complejos, y no fácilmente solucionables con los recursos a la mano. Los plazos son irreales porque los planificadores de políticas pretenden resultados inmediatos es común preferir las soluciones estructurales como redefinir el currículum, incrementar la evaluación y las

pruebas pero no se aplica a los problemas fundamentales de la instrucción y el desarrollo docentes.

En el nivel de primaria se encuentra en proceso la reforma al currículum y se están piloteando algunos programas. Una de las escuelas en donde se entrevistó a los docentes es “escuela piloto” y las quejas son recurrentes en cuanto al desconocimiento de la reforma y los materiales que se tienen que pilotear.

2.6. Los tipos de liderazgo que existen en la escuela

El liderazgo se asocia comúnmente a la figura directiva, sin embargo, también el docente ejerce un tipo de liderazgo, que se asocia más con el compromiso en el ejercicio de su profesión. Ambos liderazgos se abordan a continuación:

Definición de liderazgo. Rost (citado por Molinar y Velázquez, 2007, p. 11) menciona que “es una relación de influencia entre líderes y seguidores, quienes intentan realizar cambios reales que reflejan sus mutuos propósitos”. En esta definición subrayan lo siguiente:

- a) La relación está basada en la influencia.
 - La relación de influencia es multidireccional.
 - La influencia se reduce a los comportamientos y no es coercitiva.
- b) Los líderes y los seguidores son las personas que intervienen en esta relación.
 - Los seguidores son activos.
 - Debe haber más de un seguidor.
- c) Líderes y seguidores desarrollan metas comunes.
 - “Intentar” significa que realmente desean los cambios.

- “Cambios reales” significa que los cambios deben ser transformadores y constructivos.
 - Intentan hacer los cambios en el presente.
 - Intentan varios cambios al mismo tiempo.
- d) Tanto líderes como seguidores desarrollan metas comunes.
- Estas metas están basadas en la influencia no coercitiva.
 - Los propósitos mutuos se convierten en propósitos comunes.

2.6.1. Liderazgo docente

El liderazgo docente, considerando lo anterior cualquiera que se lo proponga puede ejercer un liderazgo en la tarea educativa Molinar y Velázquez (2007) el líder en la educación es aquel que está comprometido con el ejercicio de su profesión; aquel que constantemente está aprendiendo y desarrollando habilidades nuevas; aquel que comparte una meta común con sus estudiantes y su institución; aquel que destierra el conformismo y la pasividad y aquel que inspira a sus alumnos para ser mejores personas y ciudadanos.

Para ayudar al crecimiento de sus alumnos, el profesor está atento a las necesidades individuales de cada uno de ellos; da una retroalimentación oportuna al estudiante sobre su desempeño, ofrece retos de aprendizaje y oportunidades para aprender, delega algunas tareas para apoyar el desarrollo del alumno, se interesa por su bienestar, favorece la colaboración en el grupo y alienta a sus estudiantes a tomar la iniciativa en nuevos proyectos. En su relación con el alumno, el profesor manifiesta un interés por conocerlo de una manera más profunda y empática.

El maestro se convierte en un modelo de vida al ganarse la confianza y el respeto de sus educandos, para ello debe tener una conducta ética y respetuosa hacia todas las

personas que conforman la comunidad escolar. El maestro entonces, con su labor pedagógica, contagia su entusiasmo al estudiante, propone nuevas metas y motiva a la acción; con sus palabras, el educador favorece altos niveles de desempeño, refleja una buena imagen al alumnado para fortalecer la autoestima de éste y la confianza en sí mismo. Al mismo tiempo, ayuda al estudiante a reconocer sus habilidades y a estar dispuesto a esforzarse cada vez más.

Para Fullan y Hargreaves (2000) es de vital importancia los esfuerzos individuales y colectivos de los docentes como iniciadores y promotores de la mejora. Pero donde el liderazgo y el ambiente escolar son hostiles de una manera notable y sistemática, sus esfuerzos tendrán un resultado escaso, efímero o inexistente, y pronto aprenderán a dejarlos de lado. Sucede que los docentes con una visión más crítica y propositiva que la de su contraparte directiva, con frecuencia son marginados y por consecuencia muchos de ellos se convierten en profesionales apáticos y poco participativos. Fullan y Hargreaves (2000) los mencionan como docentes deficientes, que son por lo general producto de escuelas deficientes. Los directores que controlan todas las decisiones, que coartan las iniciativas, que prefieren culpar antes que elogiar, que sólo ven problemas donde otros ven posibilidades, son directores que generan docentes frustrados y desalentados.

2.6.2. Liderazgo directivo

El liderazgo directivo. En los últimos años se ha enfatizado la calidad educativa como elemento sustantivo en la educación y al director como parte fundamental para alcanzarla. Se menciona que el director es un “animador”, “motivador” o “líder” de sus colegas, aunque no precisamente se tenga claro en qué consiste lo anterior.

Tradicionalmente se ha concebido al director como un administrador educativo que difícilmente se involucra en procesos más finos relacionados con la calidad educativa (Schmelkes, 1992).

Se bosquejan entonces elementos, opuestos en ocasiones contradictorios respecto a quien desempeña la función de director y quien ejerce un liderazgo sobre sus colegas. El director puede ser la máxima autoridad dentro de la institución pero no necesariamente el líder.

El director debe ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad. “Debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad. En otras palabras, juega un papel de animador de sus colegas y de los padres de familia” (Schmelkes, 1992, p. 65).

Respecto del liderazgo directivo debemos considerar lo siguiente, el papel del director tradicionalmente asociado a la administración cambia diametralmente a un rol de directivo como líder transformacional. El liderazgo directivo se puede ver entre lo pedagógico y administrativo de su tarea, ambicionando que un director efectivo y transformador pudiera combinar ambas facetas. Sin embargo la dificultad de esta combinación de características ya ha sido reconocida en la literatura internacional, en las que por lo regular prevalece un quehacer administrativo ante lo educacional y transformacional (Zorrilla y Pérez, 2006).

Para Manes (2008) el liderazgo directivo es la clave para compatibilizar los objetivos institucionales con los objetivos personales del cuerpo docente y aquellos de los padres con los alumnos. También hace referencia que uno de los errores más frecuentes en las organizaciones se produce en el momento de la selección del líder directivo. En general, las instituciones tienden a promover a cargos directivos a aquellos

docentes que cumplan con la antigüedad necesaria y hayan pasado por el puesto de secretaría, sin considerar y analizar si tiene la capacidad de liderazgo; como futuro conductor de una institución escolar. Asimismo considera algunos elementos esenciales para definir la capacidad de liderazgo que son:

- a) Honestidad. El líder debe ser una figura transparente para lograr credibilidad en su gestión.
- b) Visión compartida. El líder debe tener en cuenta la participación de sus colaboradores en la visión de los procesos de cambio.
- c) Compromiso. El compromiso del líder es la confluencia de sus intereses personales, los intereses institucionales y los intereses de sus colaboradores. Al mismo tiempo el líder requiere el compromiso de la organización en el respaldo de su gestión.
- d) Paciencia. El líder debe entender el comportamiento de cada uno de sus colaboradores sabiendo que cada individuo es singular.
- e) Ejemplaridad. El mejor camino para legitimar la autoridad del líder directivo es pregonar con el ejemplo.

Las organizaciones, independientemente de su tamaño y propósito, triunfan o fracasan como resultado directo de las acciones de sus líderes. En una institución educativa un buen o un mal líder directivo puede, en uno y otro caso, generar un espacio de construcciones múltiples o sumirla en un caos de conflictos interpersonales (Manes, 2008).

2.7. El contexto de la enseñanza

2.7.1. Grupos heterogéneos

Para organizar la enseñanza, la mayoría de escuelas tiene que abordar la cuestión de cómo agrupar a los alumnos, existen quejas recurrentes de los docentes respecto a la heterogeneidad de los alumnos González et al (2008) aborda la cuestión refiriendo que la mayoría de centros escolares trabajan con un considerable número de alumnos, de modo que es prácticamente imposible que cada uno de ellos cuente con un profesor a su disposición.

Los agrupamientos de alumnos en la escuela primaria entonces, se justifican por la necesidad de favorecer y educar la sociabilidad, pero también porque, como decimos, existe una desproporción entre el número de estudiantes y el de profesores, y los espacios y recursos con los que se cuenta son limitados. Habitualmente se ha admitido que dada esa desproporción, un modo adecuado de rentabilizar los recursos es el de formar grupos de alumnos que presenten situaciones comunes, y que hayan de lograr unos objetivos de aprendizaje similares, de modo que los medios a utilizar no se dispersen. Sea como fuere, en todos los centros escolares los alumnos son agrupados, no se agrupan por iniciativa propia, basándose en determinados criterios.

La manera de agrupar a los alumnos, influye definitivamente en el contexto de la enseñanza, la mayoría de los docentes buscan más la homogeneidad de la clase. Sin embargo es cada vez más común trabajar con grupos más heterogéneos. González et al (2008) comenta que la noción de que los agrupamientos de alumnos para la enseñanza han de ser homogéneos surgió al hilo de la graduación de la enseñanza, pues está se planteaba con la idea de que cada grupo de alumnos ubicados en un grado fuese lo más homogéneo posible. Los grupos homogéneos se constituyen en los centros educativos por medio de ciertos criterios pre-establecidos (edad, coeficiente intelectual, nivel instructivo, trayectoria escolar previa, etc.).

Fullan y Hargreaves (2000) comentan que para comprender la manera en que los docentes enseñan es importante entender estas circunstancias, el contexto en el cual el docente trabaja necesitamos saber cómo influye el ambiente del maestro en su enseñanza. Necesitamos una comprensión *ecológica* de la actividad docente: el modo en que esta se desarrolla para adecuarse al medio, y en que podemos y debemos cambiar de ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre.

2.7.2. La participación del padre de familia

Hablar del contexto escolar, nos remite de manera obligada a la participación del padre de familia, pero no solamente como proveedor de recursos económicos para la escuela, sino en el ámbito pedagógico. Fullan y Stiegelbauer (2007) una de las razones por la cual es tan confuso el papel de los padres es que, con frecuencia, no se define específicamente lo que se entiende por participación, ni se vincula ésta con resultados particulares. Es indudable que los antecedentes familiares y la situación en el hogar implican una diferencia. Los estudiantes de las familias más privilegiadas (en términos de condiciones en el hogar que apoyan el aprendizaje), se desempeñan mejor en la escuela.

Las principales formas de participación paterna incluyen:

1. La participación paterna en la escuela (por ejemplo, como voluntarios, asistentes)
2. La participación paterna en las actividades de aprendizaje en casa (por ejemplo ayudar a los niños en el hogar, clases particulares en casa)
3. Relaciones hogar-comunidad-escuela (es decir, comunicación)
4. Gobierno (por ejemplo, en consejos consultores).

La participación paterna, incluye entonces maneras instructivas y maneras no instructivas, de participación al interior de las instituciones.

De modo semejante Schmelkes (1992) concibe la participación paterna como un elemento vital de la comunidad. Una comunidad que cuenta con una escuela no puede ya entenderse a sí misma sin ella. Porque son aquellas escuelas, las que se encuentran más estrechamente vinculadas con la comunidad las que mejores resultados de aprendizaje logran en sus alumnos.

Los padres de familia también se manifiestan de formas muy importantes en la escuela, e imprimen a cada escuela un sello especial, ellos tienen expectativas respecto de la escuela; tienen una concepción de cómo debe funcionar; tienen sus propias exigencias respecto a lo que deben aprender sus hijos. Tienen también una idea comunitaria, cultural, de lo que significa la relación entre maestro y los alumnos: de cómo deben ser tratados los alumnos en el aula, de cómo se les debe enseñar, de cómo debe guardarse la disciplina. Estas expectativas se convierten en exigencias, en demandas, cuando las cosas no marchan como ellos desean, o cuando la escuela no opera de acuerdo con sus concepciones.

2.7.3. El docente

Sin duda el docente es uno de los elementos centrales, para el funcionamiento de los centros escolares, difícilmente podemos concebir una escuela sin la figura docente. Schmelkes (1992) señala que es en la escuela más que ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas. Y en una escuela, al igual que en cualquier organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí; por eso se requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados. Entre estos agentes, los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo docente.

Director y maestros tienen que compartir propósitos comunes esto requiere un cambio de actitudes, y estar dispuestos a modificar las mismas y a ser conscientes con esta decisión de cambio.

El docente en la escuela primaria actual enfrenta problemáticas de muy diversa índole. Fullan y Hargreaves (2000) en un estudio en Estados Unidos de América, se refiere a que los docentes de primaria enfrentan cada vez más la diversidad étnica, necesidades especiales en los niños, familias de un solo padre, y una desconcertante colección de expectativas sociales y académicas del salón de clases. Lortie (citado por Fullan, 2007) realizó un estudio en escuelas primarias y secundarias en los Estados Unidos acerca de lo que los maestros hacen y piensan, destacando los puntos siguientes:

1. La capacitación de los maestros, no los prepara para las realidades del salón de clases.
2. La organización celular de las escuelas significa que los maestros luchan en privado con sus problemas y ansiedades, pasando la mayor parte del tiempo físicamente alejado de sus colegas.
3. Debido, en parte, al aislamiento físico y, en parte a las normas por las cuales no comparten, ni observan ni examinan mutuamente su trabajo, los maestros no elaboran una cultura técnica común. La falta de una cultura técnica, crea ambigüedad y falta de reflexión entre maestros.
4. Cuando los maestros obtienen ayuda, la fuente más efectiva suelen ser los compañeros maestros y, en segundo lugar, los administradores y especialistas.
5. La eficiencia de la enseñanza se mide por la observación informal, general de los estudiantes.

6. Las mayores recompensas que mencionaron los maestros fueron las “recompensas psíquicas”.
7. Lograr el éxito con un estudiante aquí y otro allá, era la fuente predominante de orgullo del docente.
8. Uno de los sentimientos predominantes que caracterizan el estado psicológico de los maestros y la enseñanza, es la incertidumbre los maestros no están seguros de si acaso han logrado una diferencia.
9. Los maestros tienen la sensación de no haber terminado el trabajo es un problema perenne que experimentan los docentes.

2.7.4. El director

El ejercicio del cargo de director, implica dimensiones diversas, conlleva cumplir tareas específicas que se relacionan con la administración, organización y asesoría a los docentes de la escuela. González et al (2008) puntualiza que los numerosos intentos de clasificar las distintas tareas que realizan los directores y directoras, en el ejercicio de sus funciones; ponen de manifiesto una generalizada ausencia de criterios precisos para realizar esta clasificación. Gimeno (citado por González et al, 2008) explica tres perspectivas desde las cuales se pueden definir las tareas que son propias de la dirección escolar.

1° Podríamos describir las funciones que actualmente desarrollan los directivos escolares, definidas por una serie de regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar de la dirección de los centros.

2° En una segunda perspectiva nos situamos en el plano del “*deber ser*”, declarando lo que creemos o deseamos que los directores deberían de hacer. Desde esta

óptica se asume que la realidad puede modificarse una vez que se opta por modelos ideales.

3° Finalmente, cabe una tercera aproximación práctica que combina supuestos de las dos anteriores. Es decir, nos podemos plantear analizar las funciones desde el marco vigente pero considerando los patrones ideales de referencia sustentados por modelos, ideas y valores que, en alguna medida, pueden estar introducidos en los esquemas de percepción de los mismos directores.

A partir de estas perspectivas, que intentan definir la actividad del director y considerando distintos contextos educativos, Gimeno elabora una lista de las funciones elementales de la función directiva en la actualidad:

1. Funciones pedagógicas de asesoramiento.
2. Funciones de coordinación.
3. Facilitación de clima social.
4. Funciones de control.
5. Funciones de difusión de información.
6. Funciones de gestión.
7. Funciones de representación.

Sin embargo el papel del director no se muestra tan sólo en el cumplimiento de funciones o tareas específicas, sino también lo hace como promotor de cambios en la institución. Para Fullan y Stiegelbauer (2007) es especialmente problemática la expectativa de que los directores deben ser líderes en la implementación de cambios en cuya elaboración no participaron y tal vez no comprenden, sin embargo a pesar de los inconvenientes, el papel del director como agente de cambio se ha vuelto frontal y central.

Capítulo 3

Metodología

3.1. Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación forma parte de un proyecto más amplio llamado “Investigación para el diseño de la nueva escuela” que pretende realizar estudios iguales en escuelas públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos, y diferentes regiones en esos países. El método de investigación utilizado para esta investigación es el estudio de casos múltiple el cual consiste en estudiar el mismo fenómeno a través de diversos casos que están organizados alrededor de al menos una pregunta de investigación (Stake, 2006). Es decir se comparan dos casos desarrollados con los mismos instrumentos, para identificar patrones comunes entre estructuras de organizacionales similares. Este estudio de casos fue abordado desde una perspectiva cualitativa; las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos particulares del fenómeno investigado por ejemplo en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. En la mayoría de estudios cualitativos no se prueban

hipótesis, éstas se generan durante el proceso, también existen una variedad de concepciones o marcos de interpretación (Hernández et al, 2006).

El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos particulares del fenómeno investigado. El objetivo primordial del estudio de caso no es la comprensión de otros casos, la primera obligación es comprender el caso indagado es un estudio intrínseco. Si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre un asunto en particular. Naturalmente, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos según Stake (2006).

3.2. Contexto y Muestra

El contexto y muestra en el que se realizó la investigación fueron dos escuelas primarias públicas del turno matutino del sistema estatal y federalizado, en la Ciudad de Otumba en el Estado de México. El municipio de Otumba se encuentra en el extremo oriente del Estado de México; de acuerdo al cuadrante de regionalización dicho Municipio pertenece a la región II y se encuentra ubicado a 56 kilómetros de la Ciudad de México y a 112 kilómetros de Toluca, capital en la entidad. Geográficamente Otumba de Gómez Farías limita al norte con el municipio de Axapusco; al sur con el municipio de Tepetlaoztoc; al sudeste con el estado de Tlaxcala; al este con el estado de Hidalgo y al oeste con el municipio de San Martín de las Pirámides. Existe una limitada industria en la comunidad, y existen pocas fuentes de empleo los habitantes regularmente

trabajan en la Ciudad de México o en las áreas conurbadas, el campo es poco redituable debido a que la mayoría de tierras es de temporal, lo anterior origina que la gente rente o venda sus terrenos y salga a buscar mejores condiciones económicas a otros lugares.

Instituciones educativas. El municipio de Otumba cuenta con: jardines de niños, escuelas primarias, secundarias, telesecundarias, preparatorias y de capacitación para el trabajo Escuela de Artes y Oficios (EDAYO).

Las escuelas en donde se realizaron las entrevistas fueron dos instituciones públicas las cuales se caracterizan a continuación:

Características de la escuela A: Primaria “Ramón Ma. Saavedra”

Tabla: 1

Primaria (A) “Ramón Ma. Saavedra”

Localidad	Otumba
Nivel educativo	Primaria (Estatal)
Turno (Matutino, vespertino, nocturno, mixto)	Matutino
Zona (urbana, suburbana, marginal, semi-rural, rural)	Urbana
Número de salones de clase	16
Promedio de grupos por grado	3
Maestros responsables de grupo	16
Total de alumnos de la escuela	585
Promedio de alumnos por grupo	37
Número de administradores (Director, subdirector, secretario)	2

Características de la escuela B: Primaria “Melchor Ocampo”

Tabla: 2

Primaria (B) “Melchor Ocampo”

Localidad	Otumba
Nivel educativo	Primaria (Federal)
Turno (Matutino, vespertino, nocturno, mixto)	Matutino
Zona (urbana, suburbana, marginal, semi-rural, rural)	Urbana
Número de salones de clase	16
Promedio de grupos por grado	3
Maestros responsables de grupo	16
Total de alumnos de la escuela	510
Promedio de alumnos por grupo	32
Número de administradores (Director, subdirector, secretario)	2

3.3. Instrumento para la investigación

El instrumento utilizado para recabar la información (apéndice 1), fue básicamente la entrevista semiestructurada. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción de significados respecto a un tema Janesick (citado por Hernández et al, 2006). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas. En las entrevistas estructuradas el instrumento prescribe qué ítems se preguntaran y en qué orden el entrevistador realiza su labor con base a esa guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ella. Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en un guía de asuntos o preguntas el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems) Hernández et al (2006).

Entrevista a los docentes. Para la realización de la entrevista a los docentes, se solicitó un permiso previo con los directivos del turno matutino (apéndice 2), se realizó en el horario laborable de 8:00 am. a 1:00 pm; regularmente en el aula de clase cuando el profesor dejaba alguna actividad a sus alumnos, también se realizaron algunas entrevistas en el aula de medios y sala de maestros, durante el tiempo que dispusieron los docentes en cada una de las instituciones. La entrevista consistió principalmente en un formato con cuatro preguntas:

- a. Pensando en la escuela donde trabaja ahora ¿qué es lo que le facilita el trabajo?

- b. Pensando en la escuela donde trabaja ahora ¿qué es lo que le dificulta el trabajo?
- c. Qué hacen los profesores en esta escuela para tener éxito
- d. Pensando en los profesores que en esta escuela no tienen éxito ¿qué es lo que hacen para ello?

Al final de la entrevista se hace una recapitulación de las ideas de los entrevistados y las respuestas de cada uno de los docentes se registran en una hoja ex profeso (apéndice 3), dividida en cuatro secciones: Facilita (F), Dificulta (D), Éxito (E), No éxito (N). También se agregan dos apartados, que consisten en las impresiones del entrevistador y las notas sobre la entrevista.

3.4. Procesamiento de la información

Para esta investigación en particular lo que interesa son los patrones comunes de respuesta, que dan los profesores de una misma escuela al ser entrevistados, no las excepciones. Se parte del supuesto que la estructura de la organización en la escuela condiciona en gran medida la conducta y actuación del docente. Estos patrones recurrentes se pueden explicar como efecto de la estructura de trabajo y de la cultura escolar prevaleciente. Asimismo, si los mismos patrones de respuesta se dan en dos escuelas distintas, se puede suponer que son causadas por las estructuras “comunes” de la escuela.

La forma de procesar la información obtenida fue en una hoja de Excel (apéndice 4), en ella se ubicaron las respuestas de los docentes una por una, en cada una de las categorías siguientes:

1. Recursos. Cuando la respuesta se refiera a recursos materiales (libros, equipo, dinero, materiales didácticos, etc.)
2. Espacios. Cuando la respuesta se refiera a espacios físicos para trabajar (salones, salas de juntas, canchas, etc.)
3. Tiempo. Cuando la respuesta se refiera a tiempo necesario para realizar el trabajo (tiempo de clase, tiempo para hablar con padres, tiempo para planear, etc.).
4. Relaciones. Cuando la respuesta se refiera a relaciones con otras personas (colegas, administrativos, padres, comunidad, etc.)
5. Interacción. Cuando la respuesta se refiera a interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas (alumnos, directivos, colegas, padres, etc.)
6. Conocimiento. Cuando la respuesta se refiera a tener conocimientos o habilidades desarrolladas en diferentes áreas para realizar el trabajo (cursos de capacitación, conocimiento de materiales actualizados, programas académicos para maestros, conferencias, etc.)
7. Información. Cuando la respuesta se refiera a contar con o generar información necesaria para realizar el trabajo (datos sobre alumnos, reportes de calificaciones, resultados de exámenes estandarizados, información sobre eventos que se van a realizar, etc.)
8. Apoyo Interno. Cuando la respuesta se refiera a contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa (que el director apoye al maestro cuando hay un problema con un alumno, que otros maestros apoyen para realizar alguna festividad de la escuela, etc.)

9. Apoyo Externo. Cuando la respuesta se refiera a contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela (aunque tengan alguna relación o se presenten ocasionalmente) cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa (representante sindical, inspector, padres de familia, autoridades educativas, colegas de otras escuelas, etc.)
10. Otros. Cuando la respuesta no pueda clasificarse en alguna de las 9 categorías anteriores.

Asimismo, se identificó con una clave si se consideró que la respuesta se relacionaba con:

- Facilitar el trabajo (F),
- dificultar el trabajo (D),
- si es algo que hacen personas consideradas exitosas (E),
- o no exitosas (N).

Y para cada respuesta la clave de la escuela donde trabajaba el maestro (“A” o “B”) y el número consecutivo de control del maestro que respondió. (Lo anterior implicó que si se obtuvieron de un maestro 20 aspectos distintos en la entrevista, debió haber 20 líneas de la hoja de trabajo para ese maestro).

3.5. Análisis de la información recabada

El proceso de análisis de la información recabada en las entrevistas, consistió primeramente en *codificar* las respuestas textuales de los maestros con una palabra que agrupó el tipo de respuesta dada.

Ejemplo:

Si en la categoría de relaciones muchas respuestas parecen agruparse en dos tipos de “relaciones”, que tienen que ver con (el ambiente escolar y la actitud del docente)

se consideró entonces poner, antes de la respuesta textual, la palabra AMBIENTE (Ejemplo: – AMBIENTE – *Diferencias y conflictos con algunos docentes*; ACTITUD DOCENTE – *El maestro no se compromete en lo laboral ni institucionalmente*).

Esto ayudó a analizar la información para encontrar patrones de respuesta. Mientras las categorías de este trabajo ya están establecidas (las 10 mencionadas previamente). La codificación es una herramienta que fue diseñada para facilitar el procesamiento de datos al reordenar la información dentro de cada categoría. Los códigos, que pueden verse como una sub-categoría de las 10 categorías dadas, van permitiendo agrupar respuestas similares, y poniéndolas antes de la cita textual ayudaron a poder agruparlas.

Una vez codificadas todas las repuestas en la Tabla por escuela “A” y “B” se procedió al análisis de la información. El análisis de la información requirió, de entrada, identificar los patrones de respuesta más comunes de los maestros. Sin perder de vista la pregunta que se intenta responder:

¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

Por ello lo que interesa son los patrones comunes de respuesta que dan los maestros al ser entrevistados, no las excepciones se registró primeramente la escuela “A” y posteriormente la escuela “B”, separando la información por escuela.

Lo primero que identificamos es qué respuestas fueron las más frecuentes POR CATEGORÍA, y que fueron presentadas por maestros diferentes. Recordemos que el instrumento utilizado puede capturar varias respuestas de un mismo maestro. Cada respuesta se captura individualmente, con los datos de escuela y maestro. Si el maestro 2 de la Primaria “A” dio en total 15 diferentes respuestas (entre lo que facilita, lo que

dificulta, lo que hace la gente exitosa y lo que hace la gente no exitosa), en la Tabla de Excel de la escuela “A” y “B” habrá 15 respuestas del maestro 2 de la Primaria “A”, repartidas en diferentes categorías. Y así con todos los demás maestros entrevistados. Agrupando los datos de cada categoría por respuesta, se podrá ver, en la columna de números de control del maestro, qué tantos maestros tienen respuestas similares. Para que sea considerado un patrón de respuestas el mismo tipo de respuesta *debió haber sido mencionado por lo menos por un 50% de los maestros de la misma escuela.*

Una vez identificados los *patrones de respuesta más notorios* en cada escuela “A” y “B”, el análisis se centró en estos patrones, que son los que nos interesan en términos de identificar los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo del maestro, y pensar en mejores diseños organizacionales.

Capítulo 4

Presentación de resultados

El propósito de este apartado en la investigación, es mostrar los hallazgos de un estudio cualitativo; basado en la comparación de las respuestas obtenidas de las entrevistas efectuadas a los dos grupos de profesores de ambas escuelas y teniendo como base la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?*

Las entrevistas se realizaron a 32 docentes en dos escuelas primarias públicas del turno matutino del sistema estatal y federalizado, en la Ciudad de Otumba en el Estado de México. Para acceder a las escuelas y entrevistar a los docentes se solicitó un permiso previo con los directores escolares de los respectivos turnos (apéndice 2).

A continuación procederemos a mostrar los resultados por separado en cada una de las escuelas, primeramente por categoría escuela A y posteriormente la escuela B, la información obtenida se contrastará posteriormente con la teoría en el capítulo 5.

4.1. Resultados de la escuela A

La escuela A, perteneciente al subsistema estatal, se encuentra en la parte centro de la Ciudad de Otumba, en una zona de clase media con 585 alumnos y **16** maestros. En esta escuela 16 entrevistas fueron realizadas con éxito. La mayoría de ellas fueron realizadas en algún espacio libre del profesor en el patio central, el salón de clase o incluso en la sala de maestros. El número de profesores que mencionaron cada una de las categorías se presenta en la tabla 3.

Tabla: 3
Respuestas por categoría Escuela A

Categoría	Número de profesores de la Escuela		%
	A		
Recursos	14		88
Espacios	10		63
Tiempo	15		94
Relaciones	16		100
Interacción	8		50
Conocimiento	15		94
Información	2		13
Apoyo Interno	5		31
Apoyo Externo	10		63
Otros	5		31

Después de la tabla anterior se mostrarán los patrones obtenidos en la escuela A, los cuales son aquellas respuestas obtenidas por el 50% de maestros diferentes (las respuestas se toman por maestros diferentes, no es lo mismo 10 respuestas de un maestro, que un solo tipo de respuesta de 10 maestros diferentes). Las categorías mencionadas por al menos el 50 % de los profesores para esta escuela fueron Recursos, Espacios, Tiempo, Relaciones, Interacción, Conocimiento y Apoyo externo tabla 4.

Tabla: 4
Patrones de respuesta escuela A.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia		Efectos			
		Maestros diferentes	%	F	D	E	N
Recursos	Enciclomedia	10	63	10	3		
Espacios	Aulas	8	50	6	4		
Tiempo	Cumplimiento	13	81	10	7	5	1
Relaciones	Ambiente	14	88	9	11	4	
	Actitud docente	13	81	9	23	7	5
Interacción	Equipo docente	8	50	9		1	
Conocimiento	Disciplina	11	69	9	3		3
	Didáctica	9	56	9	4	2	
	Preparación	9	56	3	3	4	1
Apoyo externo	Padre de familia	8	50	9	5		

4.1.1. Respuestas por categoría escuela A

Recursos. En ésta categoría se encontró que 10 docentes que corresponde al 63%, consideran el uso de la Enciclopedia, como recurso que facilita la enseñanza de los alumnos. Algunas de las respuestas que ejemplifican lo anterior son las siguientes: Profesor 3: “La enciclopedia funcione bien y se encuentre actualizado el equipo de acuerdo a la reforma en primaria”, Profesor 7: “El equipo de enciclopedia se encuentre en buen estado y funcione adecuadamente”.

Espacios. En ésta categoría 8 profesores que corresponde al 50%, opinan que las Aulas de clase, son un espacio fundamental de las instituciones educativas y requieren se encuentren en buen estado para realizar la actividad escolar, sin embargo no siempre es así. Ejemplos de respuesta en donde las Aulas de clase facilitan; Profesor 1: “Aulas adecuadas y bien ventiladas con una buena iluminación interior”, Profesor 17: “Aulas bien ventiladas e iluminados, con un mantenimiento frecuente”. Ejemplos de respuesta en donde las Aulas de clase en mal estado dificultan; Profesor 12: “Aulas en mal estado, el piso es resbaloso y los niños tienen accidentes frecuentes”, Profesor 13: “Aulas poco ventiladas y con mala iluminación”.

Tiempo. En ésta categoría 13 profesores, que corresponde al 81%, manifestaron que existen diversos factores que dificultan la actividad cotidiana de la escuela, impidiendo que se desarrollen los planes de estudio de manera óptima afectando el cumplimiento del docente. Ejemplos de respuesta en donde la categoría Tiempo dificulta la actividad del docente; Profesor 14: “Los concursos a nivel zona, quitan mucho tiempo”, Profesor 4 “No cumplen con el horario muchos compañeros docentes”. También algunos profesores respondieron que la categoría tiempo facilita. Ejemplos de respuesta donde el tiempo facilita; Profesor 8: “Cumple el docente con los tiempos de

clase y horario”, Profesor 10: “El maestro trabaja después del horario de clase, con sus alumnos”

Relaciones. En ésta categoría respondieron 14 profesores, que corresponde al 88%, enfatizan en su respuesta que el trato y relaciones humanas entre docentes es de suma importancia, el Ambiente como subcategoría es un factor relevante, tanto de manera positiva como negativa. Ejemplo de respuesta en donde el Ambiente facilita; Profesor 7: “Hay una buena comunicación entre docentes y existe la confianza para escuchar las críticas”. Ejemplo de respuesta donde el ambiente dificulta; Profesor 17: “Hay una competencia insana entre docentes, sólo buscan estar en los primeros lugares de ENLACE”. De manera semejante se encontró la Actitud docente como subcategoría siendo mencionada por 13 profesores, que corresponden al 81%, que consideran la Actitud docente, que favorece o afecta la relación escolar. Ejemplo de respuesta donde la Actitud docente facilita; Profesor 5: “El maestro es amable con los alumnos y tiene buena comunicación con los padres de familia”. Ejemplo de respuesta donde la Actitud docente dificulta; Profesor 10: “El maestro solamente cumple por orden de una autoridad superior, no le importa el grupo ni su aprovechamiento”.

Interacción. En ésta categoría 8 docentes, que corresponde al 50%, consideran favorable establecer una buena comunicación entre el equipo docente de la escuela y directivo como un elemento fundamental para lograr conjuntar los esfuerzos y alinearlos hacia las metas institucionales. Dentro de la misma encontramos respuestas como las siguientes: Profesor 2: “El equipo docente trabaja para conseguir las metas fijadas por la institución”, Profesor 5: “Trabajamos de manera conjunta con algunos compañeros del turno vespertino”.

Conocimiento. Dentro de ésta categoría 11 docentes, que corresponde al 69%, respondieron sobre la subcategoría Disciplina escolar diversificándose las respuestas y en algunos casos se polarizaron, con un efecto facilitador. Ejemplo de respuesta donde la Disciplina escolar facilita; Profesor 11: “El maestro es ordenado y disciplinado, en su trabajo”. Ejemplo de respuesta donde la Disciplina escolar dificulta;”Profesor 4: “El maestro no tiene un adecuado control de grupo”. También se encontró a la Didáctica como subcategoría de respuesta recurrente que favorece la actividad escolar; 9 profesores, que corresponde al 56% respondieron que la didáctica es indispensable, como elemento para lograr un buen aprovechamiento escolar en los alumnos. Ejemplos de respuesta donde la Didáctica facilita; Profesor 3: “El maestro promueve estrategias nuevas de aprendizaje”, Profesor 2: “El maestro adapta y hace adecuaciones de los contenidos a la capacidad del alumno”. Finalmente 9 docentes, que corresponde al 56%, consideran también a la subcategoría Preparación como elemento que influye favorablemente en el éxito escolar. Ejemplos de respuesta donde una adecuada Preparación, facilita el éxito escolar; Profesor 2: “Una adecuada preparación académica del maestro, favorece su labor con los alumnos”, Profesor 16: “El maestro mira hacia el futuro y trata de mejorar en todos los aspectos posibles, más en su preparación y resultados con sus alumnos”. También hubo algunas respuestas en donde los profesores consideran que una inadecuada preparación dificulta, la actividad docente. Ejemplos de respuesta en donde la Preparación del docente dificulta; Profesor 11: “El maestro no domina los contenidos del programa”, Profesor 20: “El maestro tiene carencias de elementos teóricos y de contenidos en algunas asignaturas como matemáticas”.

Apoyo externo. Dentro de ésta categoría solamente 8 docentes, que corresponde al 50%, profesores conceden e identifican a la subcategoría Padre de familia como

factor externo y elemento que impulsa o limita las acciones educativas. Ejemplo de respuesta donde el Padre de familia facilita; Profesor 2: “La mayoría de padres de familia colaboran con los trabajos de la escuela”. Ejemplo de respuesta donde el padre de familia dificulta; Profesor 5: “El padre de familia no apoya la actividad docente”.

4.2. Resultados de la escuela B

La escuela B, perteneciente al subsistema federal, se encuentra en la parte periférica de la Ciudad de Otumba, en una zona de clase media con 510 alumnos y 16 maestros. En esta escuela 16 entrevistas fueron realizadas con éxito. La mayoría de ellas fueron realizadas en algún espacio libre del profesor en el patio central, el salón de clase o el aula de medios. El número de profesores que mencionaron cada una de las categorías se presenta en la tabla 5.

Tabla: 5
Repuestas por categoría Escuela B.

Categoría	Número de profesores de la Escuela B	%
Recursos	13	81
Espacios	10	63
Tiempo	7	44
Relaciones	15	94
Interacción	9	56
Conocimiento	15	94
Información	5	31
Apoyo Interno	7	44
Apoyo Externo	7	44
Otros	3	19

Después de la tabla anterior se mostrarán los patrones obtenidos en la escuela B, los cuales son aquellas respuestas obtenidas por el 50% de maestros diferentes, al igual que en la escuela A (las respuestas se toman por maestros diferentes). Las categorías mencionadas por al menos el 50 % de los profesores fueron Recursos, Espacios, Relaciones, Interacción, Conocimiento y Apoyo Externo. Tabla 6.

Tabla: 6
Patrones de respuesta escuela B.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia		Efectos			
		Maestros diferentes	%	F	D	E	N
Recursos	Libros	9	56	6	3		
	Mantenimiento	8	50	1	7		1
Espacios	Aulas	10	63	5	9		
Relaciones	Ambiente	14	88	20	8	1	1
	Actitud docente	11	69	9	6	5	2
Interacción	Equipo docente	9	56	5	6		
Conocimiento	Heterogeneidad	10	63	1	11		
Apoyo externo	Padre de familia	8	50	9	4		

4.2.1. Respuestas por categoría escuela B

Recursos. En ésta categoría 9 docentes, que corresponde al 56%, consideran a los libros de texto, como una herramienta muy importante, para el reforzamiento del la actividad escolar sobre todo que se entreguen con oportunidad y completos, algunas de las respuestas que ilustran lo anterior son las siguientes Profesor 17: “Lleguen libros para todos los alumnos y a tiempo pues es una herramienta fundamental para trabajar en el aula”, Profesor 3: “Lleguen los libros de manera oportuna y completos a la escuela”. Dentro de esta misma categoría 8 docentes, que corresponde al 50%, manifiestan en su respuesta que es importante proporcionar un mantenimiento

adecuado al edificio escolar pues se encuentra deteriorado y es poco confortable para realizar la actividad docente, además los equipos con que cuenta la institución: enciclopedia, sonido, equipo de cómputo, tienen fallas recurrentes. Algunas de las respuestas de estos docentes fueron: Profesor 27: “El equipo de sonido se encuentra en mal estado, para ensayar algunas actividades artísticas y homenaje a la bandera”, Profesor 24: “No se proporciona un mantenimiento adecuado al edificio escolar y canchas”.

Espacios. En ésta categoría 10 docentes, que corresponde al 63%, destaca como subcategoría las Aulas como lugar donde realizan, en mayor medida su actividad laboral, sobre todo se encuentre en las mejores condiciones posibles. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Aulas dificulta la actividad del docente; Profesor 21: “Aulas inadecuadas, con una ventilación e iluminación deficiente”, Profesor 24: “Aulas inadecuadas y grupos numerosos”. De manera similar aunque en menor medida se encontraron respuestas en donde la subcategoría Aulas facilita la actividad del docente. Ejemplos de lo anterior; Profesor 1: “Aulas adecuadas y bien ventiladas con una buena iluminación interior”, Profesor 10: “Aulas ventiladas y en buen estado de conservación”

Relaciones. En ésta categoría 14 docentes, que corresponde al 88%, conceden una especial relevancia al Ambiente escolar, como factor de cohesión entre docentes y de impacto en el aprendizaje con los alumnos. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Ambiente escolar facilita la actividad del docente. Profesor 23: “Ambiente agradable al interior de la institución y compañerismo del equipo de docentes”, Profesor 27: “El docente crea un ambiente agradable para trabajar y los alumnos se involucran en el aprendizaje”. También los docentes respondieron en menor

medida que el Ambiente escolar dificulta. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Ambiente escolar dificulta; Profesor 17: “Diferencias y conflictos entre compañeros de la escuela”, Profesor 27 “Los alumnos rechazan al maestro, por la manera en que los trata en el salón de clase”. La subcategoría Actitud docente es otro elemento de particular significado, para mejorar los resultados de la institución así lo manifiestan 11 de los docentes entrevistados, que corresponde al 69%. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Actitud docente facilita la actividad escolar; Profesor 17: “Compromiso, y predisposición del maestro, para realizar cada vez mejor su trabajo”, Profesor 20: “El maestro tiene apertura a las sugerencias de compañeros para mejorar el aprendizaje de los alumnos”. También los profesores respondieron en menor medida en la subcategoría Actitud docente, que dificulta el trabajo en la escuela. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Actitud docente dificulta; Profesor 14: “El maestro solamente trabaja por el salario, sin que le importe la escuela”, Profesor 25: “El trato del maestro con sus alumnos es distante y autoritario”

Interacción. En ésta categoría 9 profesores, que corresponde al 56%, destacan la importancia de la subcategoría Equipo docente como elemento, que impulsa o limita el buen desarrollo de la actividad cotidiana de la institución. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Equipo docente facilita la actividad escolar: Profesor 28: “El maestro se integra y trabaja en equipo con otros compañeros no es egoísta para intercambiar sus experiencias pedagógicas”, Profesor 11: “Hay una buena comunicación del equipo de trabajo con el director de la escuela”. También algunos profesores respondieron en la subcategoría Equipo docente, que dificulta el trabajo en la escuela; Profesor 30: “Compañeros de trabajo no participan en las reuniones de consejo técnico o

son indiferentes a las problemáticas de la escuela”, Profesor 19: “Formación de grupitos o división de los maestros en la escuela”.

Conocimiento. En particular en ésta categoría respondieron 10 profesores, que corresponde al 63%, destacando la Heterogeneidad, como elemento que dificulta el buen desarrollo de los aprendizajes en los alumnos pues hay diferencias significativas en los grupos de clase; desde discapacidades motrices o intelectuales, hasta factores de desintegración familiar algunas respuestas de los docentes en donde la subcategoría Heterogeneidad dificulta: Profesor 20: “Alumnos con problemas de aprendizaje y apáticos para participar en clase”, Profesor 19: “Alumnos con familias desintegradas que les dedican poca atención y cuidado”.

Apoyo externo. En esta categoría encontramos 8 respuestas de los docentes, que corresponde al 50%, que ubican al Padre de familia, como un apoyo importante, para el buen desarrollo de las actividades escolares. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Padre de familia facilita la actividad del docente; Profesor 17: “Participación de padres de familia, con el maestro para apoyar las actividades de clase”, Profesor 18: “Participación de padres de familia, con el maestro y la dirección de la escuela para realizar diferentes actividades escolares”. De manera similar aunque en menor medida algunos docentes respondieron, que la subcategoría Padre de familia dificulta el trabajo del docente. Ejemplos de respuesta en donde la subcategoría Padre de familia dificulta. Profesor 20: “Falta el apoyo de los padres para mejorar el aprendizaje en algunos alumnos”, Profesor 24: “Poco apoyo de algunos padres de familia, respecto a las actividades escolares y festividades cívicas”.

4.3. Patrones comunes detectados en la Escuela A y B

Antes de mostrar la comparación entre los patrones de respuestas específicas es importante notar el comportamiento de las respuestas de ambas escuelas en las diferentes categorías en las que se clasificaron las respuestas. Se muestra en la tabla 7.

Tabla: 7

Categorías comunes en las respuestas de los profesores entre las dos escuelas A y B.

Categorías	Escuela A (16 maestros)	Escuela B (16 maestros)	Total
Recursos	14	13	27
Espacios	10	10	20
Tiempo	15	7	22
Relaciones	16	15	31
Interacción	8	9	17
Conocimiento	15	15	30
Información	2	5	7
Apoyo Interno	5	7	12
Apoyo Externo	10	7	17
Otros	5	3	8

Una vez identificados los patrones de las escuelas (A y B), se procederá a mostrar los patrones comunes en las categorías predeterminadas en ambas escuelas (tabla 8) para dar respuesta a la pregunta de investigación:

¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

Tabla: 8
Patrones de respuesta común de ambas escuelas A y B

Categoría	Respuesta Específica	Frecuencia (16 maestros) Escuela A	Frecuencia (16 maestros) Escuela B	Total
Espacios	Aulas	8	10	18
Relaciones	Ambiente	14	10	24
	Actitud docente	13	14	27
Interacción	Equipo docente	8	9	17
Apoyo externo	Padre de familia	8	8	16

Como se puede observar, se presentaron 4 patrones de respuesta específica en 4 diferentes categorías con base en los resultados de los **16** profesores de la escuela A y los **16** profesores de la escuela B (32 profesores entrevistados).

En la categoría espacios (18 profesores), el aula es por mucho la subcategoría con mayor número de respuestas de maestros diferentes, en donde los docentes comentan que el aula debe encontrarse en las mejores condiciones posibles, bien iluminada, ventilada, con los vidrios completos y el piso no sea resbaloso para evitar accidentes. Algunas respuestas representativas son las siguientes: Profesor 2: “Aulas cómodas y adecuadas para los alumnos”, Profesor 32: “Hay ventanas de algunas aulas que no abren bien y faltan vidrios”.

En la categoría relaciones, es donde encontramos el mayor patrón de respuesta de los docentes diferentes entrevistados; la mayoría concede a la subcategoría ambiente escolar (24 profesores) una particular importancia, en relación a los aprendizajes de los alumnos, algunas respuestas que ejemplifican lo anterior son las siguientes: Profesor 2: “Ambiente agradable entre la mayoría de maestros, motiva al trabajo

escolar”, Profesor 24: “Ambiente agradable entre directivo, docentes, alumnos y padres de familia”. De manera semejante y en relación con la anterior la subcategoría actitud (27 profesores) es el patrón más alto de respuesta de todas las subcategorías identificadas y tiene que ver con la manera de actuar del docente con sus compañeros, el director y alumnos, ejemplo de lo anterior son las siguientes respuestas. Profesor 6: “El maestro tenga una buena disposición al trabajo al interior de la institución”, Profesor 29: “Compromiso del docente con su trabajo, pero sobre todo con sus alumnos”.

La categoría interacción (17 profesores), muestra la importancia del equipo docente, como elemento que posibilita o limita un buen funcionamiento del centro escolar. Algunas respuestas de los docentes: Profesor 11: “Hay una buena comunicación del equipo de trabajo con el director de la escuela”, Profesor 20: “Formación de grupitos o división de los maestros en la escuela”

La categoría apoyo externo (16 profesores), concede a la participación del padre de familia un especial significado, en la tarea educativa de los docentes en la institución. Algunas de las respuestas de los docentes que denotan lo anterior son las siguientes: Profesor 2: “La mayoría de padres de familia colaboran con los trabajos de la escuela”, Profesor 22: “Apoyo del padre de familia, es fundamental para lograr mejores aprendizajes”.

Capítulo 5

Discusión de resultados

En el presente capítulo se discuten los resultados encontrados en la escuela A y B, partiendo de la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?*. A lo largo de la investigación se encontró que la literatura escrita sobre el tema, tiene coincidencias evidentes con lo que sucede en la realidad de las escuelas consideradas par el estudio. De manera particular se retomarán para el análisis los siguientes autores: Fullan y Hargreaves (1999), Fullan y Stiegelbauer (2007), Schmelkes (1992), González (2008), y Antúnez (2000). En la presente investigación, se logró establecer e identificar que la estructura organizacional, influye efectivamente en el desempeño de los profesores de las escuelas A y B. Como se puede apreciar en el capítulo anterior se presentaron **4 patrones de respuesta específica en 4 diferentes categorías** (espacios, relaciones, interacción y apoyo externo) con base en los **32 profesores** entrevistados, las cuales se analizarán a detalle:

5.1. Patrones comunes encontrados en la escuela Ay B

Categoría espacios. El Aula sigue siendo por excelencia el espacio privilegiado para potenciar los aprendizajes de los alumnos, pero también es el espacio que limita el intercambio de experiencias entre docentes y propicia el aislamiento Fullan y Hargreaves (1999) refieren que las aulas suelen aislar a los maestros, esto no es casual pues tiene su origen en el “sistema de producción en serie” del siglo diecinueve, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños separados por edades, estaba concebido como una manera de disciplinar y controlar las masas. También

González (2008), señala que la diferenciación operada en la tarea organizativa de la escuela está estrechamente relacionada con la división del trabajo, hasta el punto de equipararla.

Esta tradición desactualizada de aislamiento se ve como el método “normal” de enseñanza en muchas escuelas. El Aula se mira como un espacio “propio” en donde el docente adquiere seguridad, autonomía y demanda se encuentre en las mejores condiciones posibles para desarrollar los aprendizajes con los alumnos al respecto se presentan, algunas de las respuestas en el presente estudio que ejemplifican lo anterior. Para el profesor 17 de la escuela B, al hablar de los salones señala que las “Aulas bien ventiladas e iluminados, con un mantenimiento frecuente” facilitan su trabajo, para el Profesor 26 de la escuela B, refiere que: “Sean adecuadas y cómodas todas las aulas de la escuela hay algunas provisionales”.

Más allá de las condiciones materiales mencionadas por los docentes, el Aula es el espacio que históricamente ha permitido al docente construir el fenómeno del individualismo, que perdura hasta nuestros días (Fullan y Hargreaves 1999). Derribar los muros del individualismo es uno de los objetivos básicos por los cuales vale la pena luchar. Simplemente no hay suficientes oportunidades para que los docentes cooperen, aprendan los unos de los otros y mejoren su profesionalismo con la comunidad.

Categoría relaciones. En esta categoría los patrones de respuesta son los más altos, dividiéndose en dos subcategorías muy concretas: “El Ambiente” y la “Actitud docente”. Se encontró que la subcategoría Ambiente como otras muchas nociones no es un concepto firme en torno a cuyo contenido haya un amplio consenso, para fines de análisis en la investigación se utilizó como parte del contexto en que el docente

trabaja. González (2008) considera las siguientes características generales del “Ambiente” en una organización:

a) Es complejo: comprende multitud de elementos que, además son altamente heterogéneos.

b) Es limitativo: aunque también presente oportunidades, es común considerar que opera a través de restricciones o limitaciones impuestas a los sistemas en él insertos, a las cuales éstos han de adaptarse o adecuarse.

d) Es dinámico: el ambiente de una organización es cambiante. No obstante, al hablar de ambientes dinámicos se hace referencia, más bien, al carácter transitorio del ambiente relevante de una organización: en efecto, los ambientes relevantes para una organización constituyen fenómenos transitorios.

e) Ejerce una influencia significativa: Afecta decisivamente a la organización.

Las respuestas de los docentes en la investigación hacen referencia constante el “buen ambiente” como un elemento potenciador de mejora de los aprendizajes en la institución y como elemento que determina el logro de las metas educacionales.

Algunas de las respuestas se exponen a continuación: Profesor 2: “Ambiente agradable entre la mayoría de maestros, motiva al trabajo escolar”, Profesor 27: “El docente crea un ambiente agradable para trabajar y los alumnos se involucran en el aprendizaje”.

Entonces el ambiente es considerado como parte del contexto escolar es factor posibilitador o limitante de la tarea educativa del profesor, un buen ambiente ayuda a alcanzar las metas institucionales. Según la opinión de Mc. Laughlin (1988) los centros cuyos profesores se sienten entusiasmados con lo que hacen, se esfuerzan por poner de su parte lo mejor de sí mismos y están motivados por sus actividades, son escuelas:

- Dotadas de recursos suficientes (en contraposición a recursos insuficientes);
- Integradas (en contraposición a segmentadas);
- Colegiadas (en contraposición a aisladas);
- De resolución de problemas (en contraposición a ocultar problemas);
- Centradas en apoyar iniciativas (en contraposición a revisar los resultados).

En consecuencia resulta imprescindible conocer las condiciones no solamente materiales sino anímicas en las que el maestro labora por lo cual Fullan y Hargreaves (1999) destacan la importancia de entender, el contexto en el cual el docente trabaja. Es necesario saber cómo influye el ambiente del maestro en su enseñanza. Se busca una comprensión ecológica de su actividad: el modo en que se desarrolla para adecuarse al medio, y en que se puede y debe cambiar de ese medio si se pretende modificar lo que en él ocurre.

Para tener una comprensión “ecológica”, de la actividad docente, se requiere identificar los factores contextuales que influyen en la misma, en este sentido Fullan y Hargreaves (1999), mencionan los siguientes:

Aspectos del contexto de enseñanza que son particularmente importantes:

- 1) La enseñanza no es siempre igual. Hay diferentes enfoques para enseñar o manejar en el aula que son apropiados en diferentes situaciones. La adecuación al contexto es vital cuando se intenta mejorar la instrucción.
- 2) Un segundo aspecto del contexto de la enseñanza es su realismo y practicidad. A la mayoría de los maestros les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos, hacer del aprendizaje un proceso activo y divertido. Pero también les interesa conservar su salud y controlar su estrés.

- 3) Un tercer aspecto del contexto de enseñanza es idéntico para casi todos los docentes. Son características contextuales que fijan límites muy definidos a lo que pueden hacer los maestros y las posibilidades reales de innovación (el tamaño de la clase, tiempo, el curriculum, etc.).

El “Ambiente” lo hacen los que trabajan al interior de las instituciones, pero también influyen las condiciones materiales en el ánimo del docente al realizar su labor. Una institución con muchas carencias, es poco atractiva y demandada tanto por alumnos como maestros.

La subcategoría “Actitud”, muy relacionada con la de “Ambiente” implica la forma de actuar del docente, el comportamiento manifiesto al desempeñar su función al interior de la institución; en otras palabras el docente como persona. El docente entonces es más que un cúmulo de saber y habilidades técnicas, según lo señala Schmelkes (1992) un sistema en el que se persigue la calidad se preocupara de que las personas desarrollen al máximo sus potencialidades. Sin embargo en educación, muchas veces se observa que los planificadores parecen darle más importancia a las cosas que a las personas para mejorar la calidad de la educación.

En la persona del docente se sintetiza expectativas tanto personales como profesionales según refieren Fullan y Hargreaves (1999) que los docentes llegan a ser lo que son no sólo por hábito la docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado ser. Hay muchos factores importantes que influyen en el actuar del docente entre ellos, los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas predominantes, la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente, el sexo del maestro y sobre todo la visión del docente como persona.

En esta visión del docente como persona se manifiestan actitudes, particulares que reflejan su compromiso y actuar dentro del aula, algunas de las respuestas de los profesores en este sentido son: Profesor 5: “El maestro tiene un fuerte compromiso laboral, sobre todo con la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos”, Profesor 30: “El maestro solamente imparte sus clases de manera rutinaria y es indiferente a los problemas de sus alumnos”. La actitud docente tiene su raíz en la persona que es el maestro, del trato recibido de sus colegas y directores, para Fullan y Hargreaves (1999) las escuelas a menudo tienen los docentes que se merecen maestros menospreciados, relegados y olvidados llegan a ser malos maestros.

Categoría interacción. En la categoría interacción encontramos, como subcategoría relevante el Equipo docente. Fullan y Hargreaves (1999) destacan que la condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Sino la condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios autorizados en interés de niños a quienes ellos conocen mejor. Pero también los priva de una retroalimentación significativa y clara acerca del valor y la eficacia de lo que hacen. Schmelkes (1992) comenta que es en una escuela, más que en ningún otro tipo de organización, donde los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas. Y es en una escuela al igual que en cualquier otra organización, en donde todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados. En las respuestas de los docentes en la entrevista, se manifiesta una necesidad imperiosa del trabajo en equipo para lograr los fines escolares: Ejemplo de lo anterior es el Profesor 2; “El equipo docente trabaja

para conseguir las metas fijadas por la institución”. Sin embargo también se externalizan preocupaciones respecto al individualismo tan común en nuestras instituciones, algunas de las respuestas de los docentes las transcribimos a continuación; Profesor 22: “Predomina en algunos integrantes del equipo docente una actitud negativa y de falta colaboración hacia el trabajo en equipo”, Profesor 20: “Poco intercambio de experiencias en el aula con los compañeros de la escuela”

Para Antúnez (2000) la colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar. Los currículos que se desarrollan en la totalidad de los países democráticos recogen con claridad el encargo que tienen los maestros de capacitar a sus alumnos para esas tareas. Como consecuencia si los profesores no dan ejemplo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua difícilmente podrá ser creíble y conseguir las capacidades que, en ese sentido, parece que deberían pretender en los alumnos.

Apoyo externo. En esta categoría encontramos como patrón de respuesta recurrente el apoyo de los padres de familia, en la educación de sus hijos para Schmelkes (1992) no son los docentes los únicos integrantes de una escuela. Si bien son los agentes más importantes, porque son los causantes de la calidad, una escuela debe convertirse en una comunidad educativa en la que participen activamente alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad. La calidad educativa les concierne a todos. Algunas respuestas de los docentes en éste sentido fueron: Profesor 22 “Concientización del padre de familia, para ayudar a su hijo a realizar los trabajos extraescolares y apoyarlo con los materiales solicitados por el maestro”, Profesor 10 “El padre de familia participa con el maestro en las tareas escolares”. En este sentido refieren Fullan y Stiegelbauer (2007) es indudable que los antecedentes familiares y la

situación en el hogar implican una diferencia. Los estudiantes de las familias más privilegiadas (en términos de condiciones en el hogar que apoyan el aprendizaje), se desempeñan mejor en la escuela.

5.2. Excepciones escuela A y B

Las excepciones son aquellos patrones de respuesta, que estuvieron presentes en la escuela A y no en la B y viceversa, se procederá a analizar uno en cada institución:

Escuela A. En la categoría Tiempo. Los maestros aluden sobre todo a la subcategoría Comisiones, como un elemento que *dificulta* el logro de las metas escolares, es decir las “comisiones” restan mucho tiempo efectivo de clase. Dentro de las comisiones asignadas se menciona esencialmente las semanas de guardia, los cursos básicos de capacitación, los consejos técnicos, ensayos para las ceremonias cívicas del calendario escolar, asesorías sobre la reforma en primaria y los diversos concursos escolares: himnos, escoltas, tablas gimnásticas y olimpiadas infantiles. Las comisiones definitivamente son actividades agregadas al trabajo cotidiano del docente en este sentido Fullan y Stiegelbauer (2000) señalan que los docentes tienen una sobrecarga de trabajo, la enseñanza ya no es lo que fue; las expectativas se han intensificado y las obligaciones se han hecho más difusas. Hay en los docentes un malestar permanente pues la actividad pedagógica que deben realizar en la escuela se interrumpe de manera constante. Ejemplo de lo anterior lo manifiestan las respuestas de los profesores siguientes; Profesor 2: “Las comisiones restan tiempo valioso al aprendizaje”, Profesor 7: “Las comisiones escolares quitan tiempo de enseñanza al maestro”.

Escuela B. En la categoría Conocimiento. Los maestros aluden a la subcategoría Planeación didáctica como un elemento, que *facilita* a los docentes mejorar su eficiencia en el salón de clase. Sin embargo algunos la conciben solamente como un requisito administrativo para entregar a la dirección, más que una posibilidad para poder mejorar sus resultados. La planeación didáctica, la desarrolla el maestro en el aula diariamente, para alcanzar los objetivos programáticos. Según González (2008) la planeación puede ser definida como una actividad deliberada consistente en desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un conjunto de metas. La planeación en la escuela B, es concebida en buena medida como una herramienta posibilitadora de mejorar los resultados en el aula. Algunas de las respuestas de los profesores en donde la planeación facilita su actividad en el aula son: Profesor 13: “El maestro planifica adecuadamente y lo ejecuta”, Profesor 14: “El maestro prepara adecuadamente sus clases”. También algunos docentes respondieron que una planeación inadecuada dificulta alcanzar buenos resultados. Ejemplo Profesor 16: “El maestro planea de manera inadecuada su clase y sus resultados son mediocres”, Profesor 17: “Planeación inadecuada de algunos docentes de la escuela, solamente lo hacen para quedar bien en la dirección”

Alcances y limitaciones. En este apartado se señalarán las problemáticas surgidas en el desarrollo de la investigación y que pudieron impactar en la confiabilidad de los resultados de la misma. Comentaremos inicialmente en relación a los participantes. Los profesores participantes en la Escuela A y B, fueron entrevistados durante su horario laboral (8:00 am. a 1:00 pm.), lo que originó que las entrevistas se dieran en algún tiempo disponible del profesor, sobre todo cuando dejaba algún trabajo a los alumnos en el aula o tenían alguna actividad en el patio de la escuela. Algunos de los docentes, respondieron de manera apresurada sin reflexionar mucho sobre las preguntas de la entrevista, de manera similar sus respuestas se desviaban a veces del sentido original de la pregunta hecha por el entrevistador, restando claridad a la misma. Por otra parte fue evidente que la atención del profesor se dividió en responder a las preguntas de la entrevista y el vigilar que los alumnos realizaran las actividades propuestas por él previamente. Finalmente algunos docentes de la escuela A, aunque con buena disposición y sabedores de la finalidad de la entrevista, se mostraron nerviosos sobre todo cuando se le preguntó lo siguiente: “Pensando en los profesores de esta escuela que no tienen éxito ¿qué es lo que hacen para ello”. Aunque se aclaró que no se dieran nombres, algunos profesores respondieron dando nombre de maestros; que no tenían éxito en la escuela y otros respondieron de manera ambigua y poco explícita.

La entrevista. Para recabar la información se utilizó la entrevista semiestructurada, en este tipo de entrevista hay una guía de preguntas (apéndice 1), pero se tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información o precisar algunos conceptos. En este sentido hubo docentes con los cuales se creó un

clima de mayor confianza y se introdujeron preguntas adicionales logrando información abundante, en cambio con otros docentes la información recabada fue poca a pesar de introducir preguntas adicionales.

Análisis de la Información. En el análisis de la información recabada en las entrevistas, la problemática recurrente fue codificar las respuestas textuales de los profesores, con una palabra que agrupó el tipo de respuesta dada. Esta palabra para codificar la respuesta en alguna de las categorías, resultó laboriosa pues las respuestas textuales de los profesores fueron a veces muy extensas y en ocasiones cortas con cierto grado de ambigüedad.

Nuevas preguntas de investigación. En éste estudio de casos en particular, se considera que la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?* abre posibilidades de indagación diferentes, es decir aunque la estructura organizacional de la escuela sea homogénea cada maestro la percibe de manera diferente y actúa en consecuencia. Un modelo organizacional homogéneo como el de la escuela, podría pensarse impacta de manera uniforme en la comunidad educativa que lo conforma, sin embargo los efectos estructurales son distintos y la manera en que cada docente percibe sus efectos son diferentes. Lo que para un docente puede facilitar su labor en el aula, para otro puede dificultar o bien ser motivo de no tener éxito con los alumnos. Se requieren realizar más estudios “particulares”, sobre los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los maestros y dentro de estas “particularidades” posibilitar la generación de modelos alternativos de organización para el diseño de una Nueva Escuela. En el transcurso de la investigación surgieron interrogantes que podrían posibilitar nuevas

indagaciones sobre el tema por ejemplo: ¿Cómo influyen los efectos de la estructura organizacional, en el crecimiento laboral y profesional del docente?, ¿el actuar del docente y el sentimiento de insatisfacción constante en su profesión de debe a los efectos estructurales de la organización en que se desempeña?, ¿es posible bajo las condiciones organizacionales actuales generar modelos alternativos de gestión escolar más incluyentes?, ¿los estudios de casos “particulares” sobre la organización escolar, pueden posibilitar el construir un modelo organizacional que sea más estimulante; para hacer más eficiente el trabajo del profesor?.

Sugerencias para estudios futuros. Es importante señalar que los efectos estructurales impactan de manera diferenciada a quienes trabajan en la organización escolar, es decir que cada institución es influenciada por su cultura escolar, su organización y el contexto en que se inserta, por ello consideramos pertinente realizar estudios regionales sobre los efectos estructurales de la organización escolar en el trabajo de los maestros, de manera que posibiliten la implementación de modelos alternativos de gestión escolar basados en las “particularidades” de las escuelas indagadas. Estos modelos “alternativos” fundamentados en una realidad regional concreta, más que ser acumulativos; nos permitirán retomar elementos para constituir modelos mucho más abarcativos, que permitan su generalización en las instituciones y por consecuencia mejorar la calidad de las mismas.

5.3. Conclusiones

Los resultados presentados en las dos escuelas apoyan la idea que la estructura organizativa de la escuela primaria, tiene sus efectos sobre el trabajo del maestro. Estos efectos se manifiestan independientemente de la intervención de los docentes, directivos, los contextos en que se insertan las instituciones y el subsistema al que pertenecen (Federalizado o Estatal). Las categorías encontradas espacios, relaciones, interacción y apoyo externo confirman la idea anterior.

Espacios:

A pesar de las buenas intenciones y los esfuerzos por cambiar la práctica del docente hacia el trabajo en equipo, sigue manifestándose una práctica individualista y poco colaborativa tanto al interior de la escuela como fuera de ella. El *Aula* sigue siendo el espacio privilegiado en donde el docente realiza en mayor medida su actividad pedagógica y en la que pasa la mayor parte de su tiempo laboral. Según Flores (2010) la investigación que existe sobre las condiciones de trabajo de los maestros muestra, que los maestros trabajan de manera autónoma pero en aislamiento. La mayor parte de la interacción diaria es con menores de edad, sobre todo a nivel básico y medio. Ciertamente en un buen número de escuelas el aislamiento docente sigue siendo una constante por ejemplo en la escuela B, se hace alusión discursivamente, al trabajo de equipo pero los docentes realizan su actividad interactuando poco con otros compañeros. En la escuela A en cambio se reúnen con frecuencia para compartir sus experiencias en el aula; incluso con los profesores del turno vespertino y sus resultados en las evaluaciones de la prueba ENLACE, son de los más altos en la zona escolar.

Relaciones:

El *ambiente* de la institución influye de manera importante en la actuación del docente, un ambiente estimulante impulsa y motiva a lograr las metas institucionales en cambio un ambiente de confrontación entre docentes y director obstaculiza la labor educativa. Por ejemplo en la escuela A, existe un ambiente de camaradería en la escuela la mayoría de los docentes tienen una buena relación y se nota el compromiso con el grupo que atienden, incluso algunos trabajan fuera del horario de clase “regularizando” algunos niños de su grupo por iniciativa propia. En la escuela B, se observa un ambiente más tenso y sus resultados en la prueba ENLACE, no son buenos. Por otra parte la *actitud*, del docente es otro elemento importante encontrado en esta categoría y tiene que ver de manera directa con el ambiente al interior de la escuela. En ésta categoría es donde se concentran el mayor número de respuestas de los docentes, lo que indica que un clima estimulante y una buena actitud para trabajar motiva e impulsa, para alcanzar las metas educativas propuestas por la institución. También se puede mencionar que las condiciones materiales y de mantenimiento de las escuelas influyen en el ánimo del docente al realizar su actividad cotidiana, los profesores que sienten las carencias de los materiales indispensables para hacer su labor educacional se sienten frustrados y poco comprometidos.

Interacción:

En la categoría *interacción* se encontró como elemento relevante el *Equipo docente*. En la escuela A y B, se procura impulsar una cultura “incluyente”, en donde exista la participación de todos los docentes. Sin embargo es una tarea compleja pues existen pocas ocasiones en que pueden interactuar, para compartir sus experiencias en el

aula; regularmente es en los espacios destinados a los consejos técnicos que se dan (tres o cuatro veces al año) a nivel zona y a nivel escolar, depende de la organización de la dirección de la escuela. Por otra parte regularmente se tienen que hacer durante el horario laborable, pues muchos de los docentes entrevistados tienen otra plaza u horas clase en alguna secundaria próxima. En consecuencia existen pocas oportunidades y espacios para conformar y fortalecer al equipo docente.

Apoyo externo:

El padre de familia, es un elemento importante para fortalecer la tarea docente, pero aún se le mira con reserva y cautela, por algunos docentes quienes prefieren mantenerlos a cierta distancia. Por ejemplo en la escuela A, hay docentes que han sido cambiados de adscripción, por iniciativa de los padres de familia pues tienen conflictos frecuentes con algunos profesores. Por otra parte también existen condiciones que no son propias para integrar a los padres en la tarea educacional de sus hijos; padres que trabajan, horarios poco compatibles, familias desintegradas, etc. el apoyo de los padres ocasionalmente se da en casa ayudando a sus hijos a realizar algunas tareas o bien enviándolos a algún curso de regularización académica.

Cabe mencionar, que la estructura organizativa de las escuelas A y B aunque muy similares, tienen efectos particulares en los docentes de cada escuela, es decir que cada docente percibe y actúa de manera diferente ante estos efectos estructurales. Es necesario entonces seguir haciendo estudios similares para identificar las “particularidades estructurales” e impulsar posibles modelos alternativos de organización escolar en donde la participación de los padres, el trabajo en equipo, y liderazgo directivo sean una constante en la escuela. Pero sobre todo considerar al

docente como eje del cambio para mejorar la calidad educativa en nuestro sistema educativo.

Referencias

- Antúnez, S. (1997) Innovación y cambio en los centros escolares. *En Antología de Gestión Educativa*, D.F. México, SEP.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, España: Síntesis.
- Cantón Mayo, I. y Arias Gago, M.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, No. 345, Enero-abril 2008.
- Casassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *En Antología de la Gestión Escolar* (Programa Nacional de Carrera Magisterial), D.F. México, SEP.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*. 19(75), 49-69.
- Flores Fahara, M. (2010). Hacia la escuela como organización de práctica reflexiva. En *La Escuela como Organización del conocimiento*, D.F. México, Trillas.
- Flores Fahara, M. y Torres Herrera, M. (2010). *La Escuela Como Organización del Conocimiento*, Distrito Federal, México: Trillas.
- Flores Fahara, M., Rodríguez Bulnes, M.G. y García Quintanilla, M. (2007, 8 al 12 de octubre). Construyendo una Comunidad de Aprendizaje entre profesionales de la educación. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. Monterrey, N.L., México.
- Flores Kastanis, E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. En *La Escuela como Organización del conocimiento*, D.F. México, Trillas.

- Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G.
Holguín Ruiz, L.T., Olivas Maldonado, M., et al. (2007). Las escuelas públicas como comunidades de Aprendizaje. In C.E.E. Bonilla (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica*, Convocatoria 2003 (pp.6- 26). México, D.F. Secretaria de Educación Pública.
- Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G.
Holguín Ruiz, L.T., Olivas Maldonado, M., et al. (2009). Las escuelas públicas como comunidades de Aprendizaje: Segunda parte. En L.A. Durán (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica*, Convocatoria 2004 (pp.5- 28). México, D.F. Secretaria de Educación Pública.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Distrito Federal, México: SEP (Trabajo original publicado en 1996)
- Fullan, y Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal, México: Trillas
- González Romero, M.P. (2010). El aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director. En *La Escuela como Organización del conocimiento*, D.F. México, Trillas.
- González, T. (2008). *Organización y Gestión de Centros Escolares*, Madrid, España: Pearson
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: Mc. Graw Hill-Interamericana.
- López, J.L. (2010). El aprendizaje Organizacional y las escuelas que aprenden: Adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores. En *La Escuela como Organización del Conocimiento*, D.F. México, Trillas.
- Manes, J.M. (2008) *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Granica
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. (2001) *Gestión de instituciones educativas inteligentes*, D.F. México: Mc. Graw Hill.
- Martínez Sánchez, A. (2010) Comunidades de práctica y escuelas que aprenden, como entidades que administran conocimiento. En *La Escuela como Organización del Conocimiento*, D.F. México, Trillas.
- Mc. Laughlin, Milbrey (1988) Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En *Antología de la Gestión Educativa*, D.F. México, SEP.
- Miranda, M. E. (2002) La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 6 (1-2).
- Molinar Varela, M. y Velázquez Sánchez L. (2007) *Liderazgo en la labor docente*. D.F. México: ITESM (Universidad Virtual)
- Muñoz y Román (1989) *Modelos de organización escolar*. Bogotá, Colombia: Cincel

- Oliveira, D.A., Goncalvez, G.B.B. y Melo, S.D.G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20), 183-197.
- Pérez–Gomar Brescia, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 7 (13), 43-60
- Pirela de Faria, L., y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en Instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 15(1), 175-188
- Ruiz Cantisani, M.I. (2010). La formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional. En *La Escuela como Organización del Conocimiento*, D.F. México, Trillas.
- Sánchez, S. (1983) *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid, España: Santillana.
- Schmelkes, S. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. D.F. México: SEP.
- Senge, P. (2005) *La quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Argentina: Granica
- Senge, P.(2008) *Escuelas que aprenden*, Bogotá, Colombia: Norma.
- Stake, R.E. (2006) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Zorrilla y Pérez (2006) Los Directores Escolares frente al dilema de las reformas educativas en México, *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo* Vol. 4, (4e).

Apéndice 1

Entrevista.

Proyecto: Investigación para el diseño de una nueva escuela.

Buenos días (tardes) (noches). Estoy realizando una investigación dirigida por la Escuela de Graduados en Educación (ITESM) relacionada sobre los efectos de la estructura de las escuelas sobre el trabajo de los maestros. Para esta investigación necesito hacerle 4 preguntas, que nos llevarán una media hora. La información que me dé es completamente confidencial, al grado que ni siquiera voy a apuntar su nombre, la clase que enseña o la escuela en la que trabaja. Y su participación es completamente voluntaria. Si usted no quiere responder las preguntas no hay problema. El hecho de que haya venido y haya escuchado mi petición es suficiente para que yo ya lo considere entrevistado, por sí el director (directora) (inspector) (inspectora) pregunta. ¿Si está de acuerdo con que lo entreviste?

Rapport:

- ¿Hace mucho que trabaja en esta escuela?
- ¿Cuánto tiempo lleva dando clases?
- ¿Cómo son los alumnos?

Preguntas de investigación:

1. ¿Qué es lo que le facilita el trabajo?
2. ¿Qué es lo que le dificulta el trabajo?
3. Ahora bien, quiero que piense en las personas que tienen éxito en su escuela. No quiero que me diga quienes son, pero quiero que me diga qué es lo que hacen, aunque para Usted eso que hagan no sea realmente "exitoso" o "correcto"
4. Ahora quiero que piense en las personas que NO tienen éxito aquí en su escuela. No quiero que me digan quienes son, pero quiero que me digan qué es lo que hacen, aunque para Usted eso que hagan no sea algo que representa un "fracaso" o algo "incorrecto"

Apéndice 2

Escuela A.

ASUNTO: Se solicita autorización

Otumba, Méx., a 8 de febrero del 2010

A QUIEN CORRESPONDA :
PRESENTE .

El que suscribe Sergio Cid Aguilar, alumno de la Escuela de Graduados en Educación (EGE) del **Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey** (ITESM), con matrícula A01301197. De la manera más atenta me dirijo a ud. C. Director de la Escuela Primaria Ramón Ma. Saavedra, para solicitar su autorización para entrevistar a su personal docente adscrito, en el turno matutino.

La información recabada, tendrá fines meramente académicos que permitan identificar elementos para responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual, sobre el trabajo del maestro?. Esperando contar con su valioso apoyo.

Sin otro asunto que tratar se despide de ud. enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Sergio Cid Aguilar

Recibí Original

Profr. Yohanna Cruz Aguilar
8-744-2010
18:30 P.M.

c.c.p. Archivo

Escuela B.

ASUNTO: Se solicita autorización

Otumba, Méx., a 8 de febrero del 2010

A QUIEN CORRESPONDA :
P R E S E N T E .

El que suscribe Sergio Cid Aguilar, alumno de la Escuela de Graduados en Educación (EGE) del **Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)**, con matrícula A01301197. De la manera más atenta me dirijo a ud. C. Director de la Escuela Primaria Melchor Ocampo, para solicitar su autorización para entrevistar a su personal docente adscrito, en el turno matutino.

La información recabada, tendrá fines meramente académicos que permitan identificar elementos para responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual, sobre el trabajo del maestro?. Esperando contar con su valioso apoyo.

Sin otro asunto que tratar se despide de ud. enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Sergio Cid Aguilar

RECIBO OFICIO

8-02-10

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
No. 2 EN OTUMBA, MÉX.
OTUMBA, MÉX.

c.c.p. Archivo

[Firma manuscrita]

Apéndice 3

Hoja de registro entrevista.

Figura 1: Hoja de Registro (anverso)

Maestro # _____	Fecha: _____
Facilita	Dificulta
Éxito	No Éxito

Figura 2: Hoja de Registro (reverso)

Maestro # _____	Fecha: _____
Impresiones del entrevistador	
Notas sobre la entrevista	

Apéndice 4

Hoja de Excel.

Hoja de Excel

Tabla General para vaciar respuestas de entrevista operativa

Proyecto: Investigación para el diseño de la nueva escuela

Investigador: (nombre del asista) Sergio Cid Aguilar

Fechas en que se recabó la información: 15, 16, 18, 19, 26 DE FEBRERO 1, 2, 3 DE MARZO

Escuela	No. De Maestro	Recursos	
		Respuesta textual	Clave
(A o B)	# de control		F, D, E, N
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1		
A	1	ENCICLOMEDIA- Se encuentra descompuesto el equipo.	D
A	1	FICHEROS - Es un buen recurso de apoyo.	F
A	1		