



**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**Investigación para la Nueva Escuela: Efectos de la estructura actual  
de las organizaciones escolares en el desempeño de los docentes**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Administración de Instituciones Educativas**

Presenta:

**Carmen Rosa Marín Piñeiro**

Asesor tutor:

**María Guadalupe Siller Botti**

Asesor titular:

**Eduardo Flores Kastanis**

**Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México**

**Abril, 2009**

**Investigación para la Nueva Escuela: Efectos de la  
estructura actual de las organizaciones escolares en el  
desempeño de los docentes**

por

**Carmen Rosa Marín Piñeiro**

El trabajo que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el  
comité formado por los siguientes académicos:

MEE. María Guadalupe Siller Botti (asesor principal)  
Universidad de Monterrey  
[msillerb@udem.edu.mx](mailto:msillerb@udem.edu.mx)

MMT. Elvira María González Flores (lectora)  
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey  
[elviramgf@hotmail.com](mailto:elviramgf@hotmail.com)

Dra. América Martínez Sánchez (lectora)  
Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey  
[ammartin@itesm.mx](mailto:ammartin@itesm.mx)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de  
Escolar del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey como lo  
requiere la legislación respectiva en México.

## **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado a mi familia, quienes con su amor, paciencia y comprensión me han dado el apoyo a lo largo del camino de la Maestría. A mi esposo por las largas noches que me hizo compañía mientras me sentaba enfrente de la computadora. Y sobre todo a mis hijos, por su comprensión al no poderles dedicar todo el tiempo que yo hubiera querido, pero que siempre me apoyaron.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer infinitamente a mi asesora Guadalupe Siller que con paciencia y compromiso guió mi camino durante el presente trabajo. Gracias Guada por tu comprensión y dedicación, tu asesoría me dio luz en el camino.

## **Investigación para la Nueva Escuela**

La escuela es un subsistema básico en el sistema de educación de una sociedad. En ella se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de los alumnos y también la práctica docente, por décadas ha llevado un estilo de organización característico y que ha sufrido pocas modificaciones en relación a la evolución que ha experimentado la sociedad (desde un punto de vista estructural, cultural e ideológico) en la que se encuentra inmersa. Ahora, también se ha visto que la calidad educativa ha ido en decremento durante los últimos años, es importante conocer si existe una relación entre la calidad educativa y la organización escolar. Es por ello que es importante voltear hacia la organización escolar y conocer si ese estilo de organización puede seguir vigente en la actualidad. El presente trabajo es la investigación realizada en dos escuelas primarias de carácter público, realizando entrevistas a los docentes que trabajan en ellas para conocer su sentir en relación a su práctica y los elementos organizacionales de sus instituciones educativas. Los resultados arrojan que aunque existen similitudes en algunos puntos de la investigación, la información está estrechamente relacionada al contexto de la escuela, pues lo que puede favorecer la práctica docente en una institución puede no ser clave para la otra. También hay una estrecha relación con el ambiente laboral y la capacidad de la comunidad de educativa de crear un ambiente profesional armónico.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo 1:</b> Planteamiento del problema.....	8
<b>Capítulo 2:</b> Marco teórico.....	11
Educación y escuela	11
La organización escolar	14
El cambio y la organización escolar	18
Nuevas formas de organizarse	24
La práctica docente y la nueva organización escolar	30
<b>Capítulo 3:</b> Metodología.....	37
Contexto y muestra	37
Instrumentos	38
Presentación	38
Rapport	40
Entrevista operativa	40
Registro de respuestas y observaciones	41
Procesamiento de la información	43
Análisis de la información	47
<b>Capítulo 4:</b> Presentación de resultados.....	48
Escuela A	48
Escuela B	55
Integración de Resultados	62
<b>Capítulo 5:</b> Discusión de resultados.....	64
<b>Capítulo 6:</b> Recomendaciones y conclusiones.....	73
Apéndice A: Fragmento de una entrevista.....	75
<b>Referencias</b> .....	76
<b>Currículum Vitae</b> .....	78

## **Introducción**

El campo educativo experimenta permanentemente la exigencia de mejorar la calidad de las escuelas, deber que en la actualidad, imponen también los constantes cambios en las demandas sociales de una mejor educación, las modificaciones tecnológicas y organizaciones de los lugares de trabajo y la necesidad de fortalecer la democracia política, lo cual exige un sujeto social que la escuela tradicional no ayuda a formar. Este sujeto debe de poseer dominio de la información y capacidad para procesarla, y competencias para resolver problemas, trabajar en equipo y expresar demandas y necesidades de forma efectiva.

Las actuales reformas curriculares y pedagógicas ponen de manifiesto la condición de autonomía de los actores educativos y dan fe al surgimiento de una corriente educativa. En esta corriente el docente debe de diseñar estrategias específicas para mejorar su desempeño profesional, aprendiendo sobre la marcha, desarrollando nuevas competencias, valores y actitudes. Por lo que es de suma importancia detectar cuáles son los factores que influyen directa o indirectamente en su labor diaria.

En cuestiones educativas siempre se presentan como temas centrales la experiencia del docente, su capacitación, los recursos materiales con los que cuenta, etc.; sin embargo, en la actualidad han adquirido mayor importancia las reformas del sistema educativo. No obstante, si las reformas educativas basan su fundamento en un enfoque administrativo u organizacional no surtirán el efecto deseado, como se ha visto con las últimas reformas realizadas al sistema educativo en México. ¿Existirán

otras razones en la práctica docente que impidan el éxito en lograr un nivel educativo de calidad?

Un área que ha sido poco estudiada por los teóricos de educación es la que se refiere al funcionamiento y estructura organizacional de las instituciones educativas. Esto se ha debido principalmente a la alta complejidad del tema. El objetivo principal de este trabajo de investigación es conocer los efectos que las estructuras organizacionales que las escuelas pudieran tener en el desempeño de los docentes. Esta tesis representa el producto del estudio realizado a fin de cumplir con dicho objetivo de investigación.

El presente documento se encuentra dividido en 6 capítulos, distribuidos en el siguiente orden: Planteamiento del problema, donde se especifica la pregunta de investigación que dirigió este proyecto; Marco Teórico, donde se muestra la literatura sobre la que se sustentó el presente trabajo; Metodología, donde se expone el método utilizado, el contexto, la muestra y la manera en que se procesó y analizó la información recabada; Presentación de Resultados, donde se exponen los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación; Discusión de Resultados, donde se muestra un análisis sobre los resultados obtenidos y, por último, Conclusiones y Recomendaciones, donde se exponen las conclusiones y las posibles recomendaciones a las escuelas bajo estudio y para posibles estudios posteriores.



## Capítulo 1

### Planteamiento del Problema

El área educativa, a la que constantemente se le exige una mejora en la calidad de los servicios que ofrece, necesita responder con eficiencia y eficacia a las demandas y necesidades sociales que actualmente se plantean. Para ello a lo largo de los años se han efectuado reformas de los programas y currículos educativos, pretendiendo satisfacer esas demandas y necesidades que la sociedad le exige.

Se ha visto que en los últimos años no se ha reflejado un incremento real en la calidad de la educación, a pesar de que, en comparación con años anteriores, las instituciones educativas cuentan con currículos reformados, mayores recursos y maestros que reciben mayor capacitación.

Países en desarrollo expusieron la principal problemática en los deficientes resultados en la educación: una mala calidad educativa y la falta de recursos en las escuelas públicas, esto debido a que el gobierno no podía financiar el costo de mantenimiento óptimo de dichas escuelas. Esto países apostaron a la solución de privatizar las escuelas, para así poder equipar y satisfacer las necesidades de las escuelas en cuanto a recursos materiales. Si bien, la inversión privada ha dado resultados buenos, la inversión financiera que se ha requerido para dichos resultados ha sido desproporcionada al aumento sustancial de la calidad en la educación de dichos países.

Otro factor que ha influido en el planteamiento de este proyecto, es el hecho de que la mayoría de los gobiernos de los países han planteado como solución a la

deficiente educación el aumentar el gasto público del sector Educativo, es decir, cada vez se amplía el presupuesto destinado para la educación sin obtener una respuesta equitativa. Se ha invertido en mejorar la infraestructura, se ha capacitado al personal que labora en el sistema educativo, se han implementado nuevos planes y programas educativos; y sin embargo los resultados no han tenido una variación significativa. Lo que lleva a plantear el hecho de que si se está atacando el problema desde la raíz o no.

En el marco de la administración escolar se ha podido detectar que la estructura organizacional de la escuela actual no ha sido modificada en varias décadas, este hecho puede ser un factor que influye en el desempeño de la práctica docente y que impide la elevación de la calidad educativa que tanto se busca constantemente. Esta organización escolar es idéntica entre escuelas hasta de diferentes continentes, y por consiguiente es frecuente encontrar que la problemática que se plantea en las escuelas es extremadamente similar.

El análisis de las estructuras organizacionales que definen a un Centro Educativo debe de centrarse en las relaciones formales, teniendo en cuenta las relaciones y procesos informales que también se llevan a cabo. Por lo tanto el estudio de la organización escolar debe de abarcar tanto los componentes que lo forman (personas, estructuras, objetivos, etc.) como las relaciones que se desarrollan entre los mismos. Para realizar el análisis anterior, acerca de las estructuras que han constituido a los centros educativos, hay que delimitar los efectos que presenta esta estructura en el desempeño profesional de los docentes, y por consiguiente, el impacto en los resultados en la calidad educativa de los servicios que ofrecen las instituciones escolares.

Con este análisis e información, se podrán observar con claridad los vicios, patrones, y estructuras que impiden el éxito de los proyectos que se refieren a la calidad educativa. Dando como resultado un punto de partida para una reforma más profunda que no solamente tenga que ver con un cambio en el currículo, sino también un cambio en el interior de cada centro educativo que le permita al docente aprovechar su potencial y desarrollar sus capacidades en pro de una mejora en su práctica profesional.

La interrogante sobre la que se fundamenta el desarrollo de este proyecto de investigación se enuncia de la siguiente manera: ¿cuáles son los efectos de la estructura actual de las organizaciones escolares sobre el desempeño de los docentes?

Uno de los principales objetivos que se busca al resolver el planteamiento anterior es conocer los efectos de la estructura escolar sobre los resultados educativos en las organizaciones escolares. En la mayoría de los países latinoamericanos más del 85% de la población es educada por el sistema público y, como se ha mencionado, una parte importante del presupuesto público es destinado al área de Educación para conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza. El resultado de este proyecto contribuirá a descubrir si al generar un nuevo modelo organizacional para la escuela pública se contribuye a mejorar sustancialmente la educación, y con ello lograr que los recursos públicos produzcan mejores resultados en beneficio de un importante sector de la población.

Lo anterior fundamentado en el hecho que un país con un alto nivel educativo es un país que tiene un mayor desarrollo económico y social, mejorando la calidad de vida de todos sus habitantes y creando un círculo virtuoso de desarrollo.

## Capítulo 2

### Marco Teórico

#### Educación y escuela

La educación es la clave del desarrollo de la persona y elemento fundamental en la construcción de un orden mundial abierto a la pluralidad y promotor del diálogo entre las civilizaciones (Lujambio, 2009). La educación es un pilar de la evolución de las sociedades, sirviendo en medida no sólo para la asimilación del conocimiento sino para la transmisión del legado cultural de la sociedad.

En el ámbito de la política educativa se distingue frecuentemente entre la educación formal, informal y no formal (Shigeru, 2003). A finales de los años setenta se empezó a hablar en el ámbito internacional de una crisis de las políticas educativas, haciendo referencia a los problemas económicos y políticos que se encontraban en muchos países para ampliar sus sistemas de enseñanza tradicionales (la educación formal). Existía la impresión de que esos sistemas tradicionales no estaban logrando adaptarse a los rápidos cambios socioeconómicos que se estaban produciendo en muchas regiones del mundo. A principios de los años setentas diversas organizaciones internacionales de desarrollo empezaron a distinguir entre *formal*, *no formal* y *educación informal*, nueva categorización que venía a añadirse a otras ya existentes en el ámbito educativo. Según las definiciones clásicas, la educación formal es la impartida en las escuelas, colegios e instituciones de

formación; la no formal se encuentra a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil (siendo la que en aquel momento se consideró que podía realizar una especial contribución a la formación en los países en vías de desarrollo), mientras que la informal cubre todo lo demás (interacción con amigos, familiares y compañeros de trabajo). En la práctica, y debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, las fronteras entre categorías se difuminan fácilmente, sobre todo entre la educación no formal y la informal. Esta distinción tripartita pasó a asociarse además a un nuevo concepto que surgió también por entonces en el ámbito de la política educativa: el del aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida (Shigeru, 2003). Shigeru (2003) define que la educación formal se enfoca al aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

La institución escolar tiene una doble función: transmitir la herencia del pasado y preparar las transformaciones del futuro. La definición de la institución se extiende a un estudio de la organización o del sistema que, en su conjunto, tiene la tarea de la enseñanza. Se sitúa así el funcionamiento de institución escolar en el marco de su medio ambiente más inmediato. Éste puede incluir sobre todo, las asociaciones de docentes, las asociaciones de padres de alumnos, los grupos de presión o más generalmente la opinión pública. Mialaret (1976) explica que la sociología de las instituciones educativas, la más “clásica”, trata, por una parte de vincular un sistema particular de educación con la sociedad global a la que pertenece, con sus normas, sus disposiciones, su historia, incluso su “ideología”, y por otra,

poner en evidencia la influencia de este sistema en el proceso de formación de los grupos y de las castas; y la desigualdad en la difusión de la educación.

La escuela surge cuando la educación difusa y asistemática se revela insuficiente para cumplir las nuevas exigencias sociales. La acumulación y enriquecimiento de los contenidos culturales que se transmiten de unas generaciones a otras, así como la creciente especialización que se da en las sociedades primitivas, contribuyen a potenciar los procesos sistemáticos de transmisión de información y la aparición de especialistas en esa actividad.

Trazar un esquema de la evolución de la escuela parte de las “actividades de iniciación” propias de las sociedades primitivas así como de las instituciones sociales (Familia, Iglesia, estado, Asociaciones, etc.) bajo las que se tuteló inicialmente. Se puede hacer una síntesis de acuerdo con Ciscar y Uría (1982) de los distintos planos que el estudio histórico de la escuela permite distinguir en su cometido esencial:

<b>Características de la escuela</b>	<b>Ejemplos</b>
Como institución familiar	Escuelas atenienses y romanas
Como institución religiosa	Escuelas catequistas-hebreas
Como institución militar	Escuelas persa y espartana
Como institución estatal	Escuelas públicas
Como institución social	Escuelas gremiales, municipales
Para formar en alguna profesión	Escuela Academia de Platón

Desde la aparición de la educación organizada hasta su generalización ha recorrido un largo trecho que demuestra cómo la escuela es el resultado de un conjunto de circunstancias no ajenas a la trama socio-histórica de cada momento.

## **La organización escolar**

Los intentos de trasladar las teorías de las organizaciones, en gran parte por un alto sentido eficientista propio de la influencia de los estudios empresariales, a las prácticas de las escuelas o viceversa han llevado muchas veces a resultados extravagantes y no siempre han contribuido a una claridad del tema. Dentro de las teorías clásicas organizacionales podemos mencionar a Taylor (1911) y la Teoría de la Organización Fisiológica que busca la eficiencia mediante la división de tareas y la especialización, aplica conocimientos científicos para optimizar los resultados y se basa en tres pilares: una elevada productividad, altos incentivos y lograr una eficacia de los procesos. La Teoría de la Departamentación de Fayol (1841-1925), que propone una racionalización del trabajo dividiéndolo en funciones o departamentos, que son dirigidos por las personas más idóneas; los pilares básicos del Fayolismo son prever, organizar y dirigir. La Teoría Recopiladora de Gulick y Urwick (1937), que como su propio nombre lo indica, esta teoría precisa y concreta la Teoría de la Organización Fisiológica y la Teoría de la Departamentación; siendo un modelo aplicable a grandes empresas y a instituciones escolares. Ahora bien, las grandes deficiencias de las teorías clásicas son: considerar a la persona como una realidad mecánica, haciendo tareas mecánicas y que las personas carecen de iniciativa. Teorías

más recientes, como la de Weber (1864-1920) ven al ser humano como un agente capaz de participar y transformar el medio que le rodea y su situación personal; el Modelo Merton fortalece la confianza en el comportamiento de los componentes de una organización, dándole un sentido a la confianza como una forma de control, identificación con las normas y fomentando un mayor grado de integración en la tarea común. El Modelo de Elton Mayo le da una importancia a las relaciones humanas en el mundo laboral, especificando que las afinidades, el buen entendimiento, la cordialidad y participación, influyen positivamente en la producción. En el Modelo Zelzick la idea principal es la delegación de la autoridad hacia los grupos de trabajo. Las anteriores teorías y modelos organizacionales han funcionado como punto de partida para el entendimiento de la organización escolar.

Entonces el estudio de la escuela debe verla como una unidad global con sentido en sí misma. Una perspectiva de análisis que permite recoger la complejidad de la organización escolar puede ser la sistémica, apoyada en la Teoría General de Sistemas (T.G.S.) iniciada por Bertalanffy (1976). Bajo esta perspectiva, la escuela es un sistema en sí misma, y subsistema entre otros del sistema escolar, sistema educativo y sistema social. Como ya indicaron Katz y Kahn (1995, p. 64):

La teoría de sistemas es un enfoque y un lenguaje conceptual para comprender y describir muchos tipos y niveles de fenómenos (...) En las organizaciones humanas, como en otros sistemas abiertos, los procesos sistémicos básicos son energéticos e incluyen el flujo, transformación e intercambio de energía; sin embargo, tales organizaciones poseen propiedades únicas que las distinguen de otras categorías de sistemas abiertos. Quizá la más esencial de esas propiedades únicas se la falta de estructura en el sentido usual del término: una anatomía identificable, perdurable y físicamente observable (...) Las organizaciones humanas carecen de estructura, pues no se trata de una informe suma de individuos interactuantes dedicados a crear alguna combinación de acontecimientos al azar.



Una aproximación sistémica no ha de suponer, por otra parte, desconocer las limitaciones que dicho enfoque posee; como lo menciona Sanvisens (1983, p. 161):

(...) enfocar la educación como sistema no implica de buenas a primeras que todo en la educación sea perfectamente sistemático, ni menos aún que esté sistematizado con el rigor que la teoría de sistemas —que trata de precisar y desarrollarse en nuestra época— exige en el plano científico.

Caracterizar la escuela como sistema, subsistema de otros más amplios, significa no darle el adecuado manejo. Una más profunda caracterización puede hacerse partiendo de notas distintivas que Materi y Bähler (1987) utilizan para describir los sistemas. Señalar que el sistema escuela queda conformado por elementos diferenciados e interrelacionados es valorar la conexión mutua de los diferentes componentes (personas, ideas, materiales, etc.) por encima de una yuxtaposición desordenada. La idea de totalidad resulta, en este sentido, complementaria de la interrelación, ya que pone el acento en la resultante global antes que en los elementos considerados individualmente.

La noción de sistema conlleva, además e implícitamente, la idea de orientación; esto es, proyección con sentido de estructura determinada que permite coordinar los elementos en función a una finalidad determinada. Y esa misma orientación es la que le da sentido al proceso de organización dirigido a interrelacionar y diseñar las actuaciones que permitan conseguir los mejores resultados. El establecimiento de metas, objetivos u otra delimitación de las finalidades resulta fundamental en este sentido.

Pero quizás lo más característico de la escuela y de la educación en general sea su carácter de sistema abierto. El ambiente proporciona energía al sistema gracias al establecimiento de metas que le propone, lo que permite orientar el proceso y hablar de dinamismo, gracias al cual puede alcanzar finalidades establecidas por el ambiente, superarlas y orientarse operativamente hacia otros fines, modificando incluso una parte del ambiente de referencia.

La adecuación de los elementos e interrelaciones a los fines propuestos, así como la adecuación a las exigencias del propio ambiente, son los aspectos que definen la funcionalidad (“estar en función de”): se derivan de este concepto dos niveles de acentuación: el primero es interno y relativo a la coordinación de los elementos configuradores, en tanto que contribuyen al sostenimiento del sistema; el segundo, supone la coordinación de los elementos externos para facilitar el alcanzar los objetivos del ambiente.

Dinamismo y funcionalidad permiten hablar de equifinalidad, entendida como la posibilidad de alcanzar objetivos planteados por diversos procedimientos. Desde esta perspectiva y gracias a la adaptabilidad, la información de los procesos y resultados de las operaciones producen conductas subsecuentes y mantiene un cierto estado permanente, posible gracias a los procesos de control establecidos. Para resumir se aplica la siguiente cita de Materi y Bähler (1987, p. 42):

(...) todo sistema pertenece a un sistema mayor que constituye su ambiente. El ambiente le proporciona metas y entradas, y el sistema devuelve resultados que a su vez influyen en el ambiente por la mayor carga de energía que transportan al ser resultados de la interrelación de los elementos del sistema.

Entonces, al ser la escuela un sistema conformado por elementos diferenciados, éstos se relacionan entre sí y conforman subsistemas del sistema escuela. Al respecto se pueden mencionar los subsistemas de objetivos, medios y de control. El primero de ellos queda constituido por la definición de metas que en íntima conexión con el ambiente se proponen para la institución; el segundo, lo conforman elementos humanos (profesores, alumnos, personal no docente, etc.), materiales (espacio, mobiliario, etc.) y funcionales (horarios, presupuestos, normas específicas, etc.) y la interrelación que independientemente o de un modo conjunto guardan entre sí; por último, los procesos de medición, su interpretación y las modificaciones que sugieren constituyen el subsistema de control.

## **El Cambio y la Organización Escolar**

El “cambio” es un término que desde los años setenta y ochenta se ha hecho tópico y ha servido para identificar la clave del éxito especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. Se habla de gestión del cambio, dirección del cambio, de estrategias del cambio, como la solución para sobrevivir, para luchar contra la competencia o para ofrecer productos y servicios que tengan aceptación. Conviene precisar que al referirse al cambio e innovación no se refiere a los cambios puramente evolutivos o a las modificaciones exclusivamente formales; tampoco se identifica con propuestas simplistas que definen al cambio como cualquier práctica que es nueva para la persona que la aborda porque esta práctica podría producirse al

azar y no tener efectos significativos en beneficio de la educación de los estudiantes. Así pues la definición más operativa que se ha dado a la innovación es la que proporciona la OCDE (1971): “esfuerzo deliberado por mejorar la práctica en relación con ciertos objetivos que se desean”, que es muy similar al concepto de cambio que lo define como una “acción planificada para modificar la forma de pensar y actuar dentro de una organización con el propósito de mejorar los resultados” (SEP, 2008).

Debido a la importancia que las organizaciones educativas han cobrado en las sociedades del conocimiento, entender su estructura y evolución es una tarea básica como camino hacia las reformas educativas profundas. La sociedad, más que nunca, se desarrolla en el seno de organizaciones, y éstas, a través de los medios de comunicación y la interacción, nos transmiten sus valores, sus expectativas, sus formas de concebir e interpretar la realidad.

El cambio educativo es inevitable, ya que es una demanda constante de la sociedad. La evolución social no puede ir despegada de la evolución educativa, máxime que esta evolución va ligada al objetivo de mejora de la calidad de la educación. Un claro ejemplo de esto, es lo que se vive en México con el inicio de las Reformas a los Planes y Programas en el sector Educativo. Por ello es necesario plantear estrategias que permitan a los docentes y/o directivos liderar el cambio educativo en sus instituciones, amoldando la estructura organizacional a las necesidades que plantea el reto del cambio. Dentro de este proceso evolutivo, la primera etapa está llena de incertidumbre y de rechazo, pero en la medida que se

avanza en el proceso de implementación del cambio la organización puede encontrar las ventajas de dicho cambio y adaptar lo que resulte mejor para la organización.

Fullan & Stiegelbauer (1997), habla de la crisis que se genera en el interior de la organización al tratar de adaptar las nuevas políticas que chocan con los viejos esquemas y paradigmas. Dos aspectos a definir desde el inicio del proceso hacia la innovación educativa son: cuáles son los cambios que se deben de implementar (teorías de la educación) y cómo implementarlos (teorías del cambio). En pocas palabras, se tiene que entender tanto el cambio, como el proceso del cambio. Logrando con esto una probabilidad de éxito mayor. Una vez comprendida la parte inicial del cambio su proceso deriva en cuatro etapas importantes: el inicio, la implementación, la continuación y el resultado.

Fullan & Stiegelbauer (1997) también describe las fases del cambio educativo, la primera parte, el inicio, adopción o movilización, consiste en el proceso que conduce al cambio e incluye una decisión para adoptarlo o proseguirlo. En esta fase se puede resumir el hecho de que para que se gesticione un cambio educativo debe de valorarse su relevancia (que es la interacción entre la necesidad social y su utilidad/factibilidad); también debe de tomarse en cuenta su disponibilidad (que implica la capacidad de práctica para implementar el cambio y la disposición de los individuos involucrados para hacerlo), y por último también influyen la disponibilidad de los recursos necesarios para poner en marcha el cambio educativo.

La siguiente fase, la implementación, que se refiere a los dos o tres primeros años de uso inicial implica las primeras experiencias de poner en práctica una idea o

una reforma. En esta fase deben especificar y dejar muy puntuales los aspectos en cuanto a cuál es la necesidad de la innovación, los objetivos y medios para lograr ese cambio, la complejidad del proceso, la calidad y la factibilidad del proceso. Tomando en cuenta a los actores del proceso del cambio educativo, como es la localidad o zona en la que se implementa el cambio, los directivos involucrados, los docentes y la comunidad; así como las políticas educativas que rigen a la zona en donde se implementa el cambio y el sistema educativo al que se pertenece. En esta fase es importante la construcción de una visión de aquellos que integran a las organizaciones, así como una planeación evolutiva flexible que permita modificaciones sobre la marcha, con base a decisiones y autorizaciones que partan del análisis conjunto de aquéllos que están involucrados en el proceso. También es de importancia la capacitación constante del personal y de los individuos que se encuentran inmersos en el proyecto, ya que la esencia del cambio es aprender nuevas estrategias y técnicas, formas de pensar de actuar y pensar, habilidades y actitudes; que solamente con una formación profesional constante se logra. Otro punto a observar en esta fase es la solución de problemas que se presentan en la marcha así como las reestructuraciones que se requieran del proceso.

La fase de continuación, incorporación o rutinización, se refiere a si el cambio se incorpora como una parte del proceso del sistema o desaparece por medio de una decisión para descartarlo o desgaste del mismo (fase de resultado). El proceso no es un proceso lineal, los resultados de cada fase pueden alterar las decisiones que se

tomaron en las fases previas sirviendo así de retroalimentación para perfeccionar el proceso. Convirtiendo así al proceso, en un programa interactivo y continuo.

Ahora bien, el cambio también se da al interior de las organizaciones, tomando en cuenta a quienes en ellas intervienen: maestros, directivos, padres de familia y alumnos. Teniendo en cuenta que las reformas de mejora en las escuelas no sólo están relacionadas con lo que hacen y piensan los maestros, también es muy importante lo que hacen quienes los rodean en los niveles escolares, distritales, provinciales/estatales y federales (con frecuencia sólo pensamos el cambio en función al maestro). Si se va a realizar un cambio todos están implicados y deben enfrentar dicho cambio en función a su propio rol.

En la actualidad las modificaciones que se realizan a los planes y programas escolares causan controversia y confusión. Hargreaves (1995) plantea que la enseñanza y el trabajo de los maestros se verá afectado en la medida que se modifiquen las condiciones y valores sociales. Maestros, alumnos, padres de familia, directivos y el personal dentro de las instituciones de gobierno han tenido que adaptar su visión acerca del proceso enseñanza/aprendizaje, dando paso a nuevas prácticas y modelos educativos. Así como a nuevas formas de organizar los aspectos que se involucran en el interior de una institución educativa. La organización escolar es un proceso amplio y colaborativo que tiene que garantizar la participación efectiva de la comunidad escolar, principalmente de los docentes para determinar las necesidades y recursos que requiere la escuela, solicitar y asignar dichos recursos y facilidades con el propósito de ofrecer una educación de excelencia.

Al hablar de un cambio en la metodología de enseñanza, se plantea también el reto del cambio de la organización tradicional que venía aplicándose en las instituciones educativas. Si el mundo es complejo y cambiante, también lo será la organización de nuestras escuelas (Cantón, 2009). En la década de los noventa aparece la valorización del conocimiento por encima de otros rasgos de capitalización de las organizaciones. La llamada Sociedad del Conocimiento ha puesto el énfasis en que los conocimientos son el factor más importante en los procesos tanto educativos, como económicos o sociales en general. Se tienen que idear estructuras organizativas complejas capaces de cambiar y aprender de los cambios ante la imparable evolución de la humanidad. Las escuelas como organizaciones que aprenden tendrán que mejorar las capacidades de sus miembros, que utilicen todo el potencial de las personas que la conforman, que aprovechen el conocimiento de sus miembros como fuente de procesos de mejora en beneficio del conjunto de la organización. Las escuelas en la sociedad del conocimiento deberán ser capaces de enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y saber utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y en su organización. Tendrán que ser necesariamente organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000) así como la sociedad de la información tendrá que evolucionar hacia la sociedad del aprendizaje, donde los modelos educativos y su organización tienen un relevante papel.



## **Nuevas formas de organizarse**

El desafío entonces consiste en enfrentar más cambios de segundo orden, cambios que afecten la cultura y la estructura de las escuelas con la reestructuración de los papeles y reorganización de responsabilidades, incluyendo las de los estudiantes y las de los padres. Ahora bien, un punto clave en los cambios educativos es su implementación; de ella depende el éxito o no de los mismos. Puede haber una excelente teoría cuyo objetivo sea el de mejorar la calidad educativa, pero si en la práctica de la implementación no se lleva un proceso adecuado, simplemente puede resultar un desastre. La adecuada implementación garantiza el éxito del cambio (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

Para Hargreaves (1995) no es suficiente que los maestros adquieran nuevos conocimientos relacionados con los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, el cambio debe ser significativo y productivo. Los docentes son aprendices sociales, no simplemente aprendices técnicos. Si se entienden sus deseos para cambiar o conservar lo que valoran, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, se logrará una valiosa visión desde las bases de la profesión. Esta visión no significa apoyar todo lo que los maestros piensan, dicen y hacen, sino considerar seriamente sus percepciones y perspectivas.

Las escuelas, de acuerdo a las necesidades anteriormente planteadas, deben encaminar su cambio hacia la construcción de organizaciones del conocimiento. Esto requiere que la organización sea un sistema armónico que trabaje en relación a un

mismo objetivo y que además procure una red de interacción entre los miembros que permita el aprendizaje de todos por medio del trabajo colaborativo y el compartir experiencias profesionales. En este sentido Peter Senge (1998) propone para lograr este objetivo que la organización, y sus miembros, desarrollen cinco disciplinas que son vitales para toda organización inteligente. En primer lugar menciona el **Pensamiento sistémico**, el cual define como la piedra angular conceptual de las cinco disciplinas de aprendizaje, ver totalidades en vez de partes. El pensamiento sistémico no significa ignorar la complejidad sino organizar la complejidad en una exposición coherente que ilumine las causas de los problemas y el modo de remediarlos de forma duradera. Necesitamos distinguir lo importante de lo irrelevante y hacerlo de modo que ayude a los grupos a desarrollar la comprensión compartida. El pensamiento sistémico recuerda que el todo puede superar la suma de las partes: a la vez la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo y el dominio personal para realizar su potencial.

La segunda disciplina es el **dominio personal** que permite aclarar la visión personal y ver la realidad objetivamente; contempla las conexiones entre el aprendizaje personal y el aprendizaje organizacional, crea los compromisos recíprocos entre el individuo y la organización. Senge (1998) menciona que “la gente con alto nivel de dominio personal expande continuamente su aptitud para crear los resultados que buscan en la vida. De su búsqueda de aprendizaje continuo surge el espíritu de la organización inteligente” (p.181).

Los **modelos mentales** es la tercer disciplina que Senge define como imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar; en ocasiones existen brillantes ideas por parte de los colaboradores de la organización pero a veces esas brillantes ideas fracasan o nunca se llevan a la práctica. Y esta disciplina se caracteriza por analizar esas ideas pulirlas y perfeccionarlas para llevarlas a la práctica.

La **visión compartida** es otra de las disciplinas que se requiere en toda organización inteligente; y, al dominar esta disciplina, los líderes tienen la capacidad de impartir una imagen del futuro que se procura crear, la visión debe surgir de las visiones personales y derivan su fuerza de un interés común.

Por último la disciplina del **aprendizaje en equipo**; Senge (1998) menciona que el aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Tiene tres dimensiones críticas. Primero los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola. Segundo, está la necesidad de una acción innovadora y coordinada, donde cada miembro permanece consciente de los demás miembros y actúa de manera que complementan los actos de los demás, y tercero, un equipo que aprende alienta continuamente a otros equipos que aprenden al inculcar las prácticas y destrezas del aprendizaje en equipo. El diálogo y la discusión forman parte importante del aprendizaje en equipo; mediante el diálogo se escucha a los demás, se exploran los asuntos complejos y sutiles dejando de lado las perspectivas propias. Durante la discusión se presentan y defienden

diferentes perspectivas, se busca la mejor para respaldar las decisiones que se tomen. Uno de los indicadores más confiables de un equipo que aprende continuamente es el visible conflicto de ideas, a que se vuelva productivo, y esto se logra solo con la práctica y utilizando el pensamiento sistémico; sólo así los equipos inteligentes aprenden a aprender en conjunto.

Estas cinco disciplinas difieren de las disciplinas tradicionales, que son “personales”. Las disciplinas mencionadas se desarrollan como un conjunto, y sus beneficios son inmensos. Las organizaciones hoy en día tienden a ser organizaciones del conocimiento. El arma más fuerte de una organización debe ser la fortaleza que proviene de ser capaz de responder, hacer lo que sea necesario y dejar de ser lo que se es para lograr los objetivos trazados.

Para asimilar cualquier innovación tiene que compartirse su significado. Lo cierto es que deseado o no, el cambio muchas veces es un hecho real con él se debe de trabajar, representando una seria experiencia personal y colectiva que se caracteriza por la ambivalencia e incertidumbre; y si funciona el cambio, puede dar una sensación de dominio, logro y avance profesional. El cambio educativo implica el cambio en la práctica, que incurre en diferentes niveles. Tomando el nivel de salón de clases se ponen en juego cambios a nivel de recursos materiales, sistemas de enseñanza y alteraciones de las convicciones propias de los docentes. Pero entonces, ¿qué forma debe tomar la nueva escuela? Esta pregunta es tan compleja como la diversidad humana, pues no existe un camino único para las organizaciones. Más bien tiene que ver con las necesidades y contexto de las mismas.

Hargreaves (1995) plantea una estructura denominada “mosaico móvil”, en donde no existen límites jerárquicos, y la organización entremezcla a los miembros de la misma de acuerdo a las necesidades del trabajo; es una estructura flexible, dinámica y con una alta capacidad de respuesta ante las situaciones o problemáticas. Si a esta estructura le sumamos una cultura de colaboración (Hargreaves, 1995), donde la coparticipación, la confianza y apoyo sean pilares; así como el trabajo entre en un ciclo de continuidad y perfeccionamiento a base de la reflexión de la práctica y las experiencias compartidas. Estos dos esquemas permiten llevar a la organización a un nivel de comunidad de aprendizaje, que se amolda con mayor facilidad al cambio educativo que se está viviendo en las escuelas.

Dentro de la estructura de la organización, un cambio importante es el que plantea la relación alumno-maestro, pues durante mucho tiempo esta relación era de tipo jerárquica y el docente estaba colocado en un orden superior al alumno. Fullan & Stiegelbauer (1997, p. 150) ejemplifica con una investigación las opiniones de estudiantes de primaria y enseñanza media, donde expone puntos como: piensan que los maestros no llegan a entender el punto de vista de los estudiantes, expresan que sus maestros no preguntan sus opiniones o ideas, ven a los directores alejados del contexto estudiantil y para ellos “la mayoría de sus clases son tediosas”. Bajo los esquemas de organización escolar planteados por Hargreaves (1995) esta relación entre el docente y el alumno, cobra un nuevo significado, dejando un intercambio de experiencias que propicia una relación cooperativa. En este sentido Fullan & Stiegelbauer (1997) subraya que es fundamental el concepto de que el tratar a los

estudiantes como personas se acerca mucho a “vivir” los objetivos educativos académicos, personales y sociales que se establecen en los documentos y programas de políticas oficiales.

Bajo estas nuevas formas de la organización escolar Wenger (1998) propone un método integrador centrado en la práctica donde se interprete el aprendizaje de la organización como un proceso de participación, destacando el aprendizaje en lugar de la enseñanza encontrando puntos de apoyo para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que brinda la práctica, comprometiendo a las comunidades en el diseño de su práctica como lugar de aprendizaje, y dar a las comunidades acceso a los recursos que necesiten para negociar sus conexiones con otras prácticas y su relación con la organización. Entonces, el problema no reside en el empleo del material de instrucción, de contextos especiales para el aprendizaje (como las aulas) o de especialistas que se centren en cuestiones de formación. Una comunidad de aprendizaje necesita recursos para crear un ritmo de compromiso, imaginación y alineación. Desde este enfoque, las comunidades de aprendizaje como organización escolar utilizan procesos dinámicos y sistémicos donde la alineación mutua desempeña continuamente una función catalizadora, generando nuevos significados que puede tener la organización escolar. No es un enfoque en el conocimiento entendido como un bien acumulado –como la capacidad de repetir el pasado-, sino en el aprendizaje, entendido como sistema social productor de nuevos significados.

## **La práctica docente y la nueva organización escolar**

La práctica docente involucra las acciones o situaciones que toman lugar en el aula y su significado (Ramos, 1992). Es el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, es el quehacer cotidiano del maestro. En ese proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor, por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones; el análisis de la práctica implica, como lo planteó John Dewey “una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma del conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (Ramos, 1992).

Es importante que el profesional analice sus acciones y haga una reflexión de que su práctica tendrá la capacidad de cambiar y ser flexible de acuerdo a las necesidades del proceso que esté llevando a cabo en la organización. El hacer la práctica sin reflexión es automatizar un proceso y que éste pierda todo significado, porque a la larga se vuelve un proceso rutinario e inadecuado a las necesidades del contexto, por lo tanto no significativo. Schön (1998) menciona en su libro el Profesional Reflexivo, que es necesaria una reflexión antes de la práctica, que sería la planeación, durante la práctica y posterior a ella. Analizando los aspectos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza, así como también el proceso que lleva al maestro a actuar de determinada forma (su intervención educativa).

En años recientes ha habido intentos por lograr una mayor congruencia entre los *instrumentos* y los *deseos* de cambio. En la enseñanza, esos deseos que están entre los maestros excepcionales y particularmente creativos, tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, cercanía a sus semejantes e incluso amor hacia ellos. Se analiza las nuevas estrategias que buscan asegurar el cambio a través del desarrollo profesional, como los esfuerzos hechos para involucrar a los docentes en el proceso del cambio, para hacerlo más parte de ellos, darles más oportunidades de liderazgo y aprendizaje profesional, así como establecer la cultura de la colaboración profesional y el mejoramiento continuo. Sin embargo, Hargreaves (1995) explica que en muchos aspectos estos movimientos conllevan algunas paradojas inquietantes. Cuanto más los reformadores sistemáticamente tratan de alinear los *mecanismos* de cambio con los *deseos* propios de los maestros para cambiar, pueden reprimir el *deseo* mismo de enseñar.

Las innovaciones en los métodos de enseñanza y desarrollo profesional generalmente se concentran en la cooperación y colaboración como el eje del perfeccionamiento, sin embargo, a menudo lo hacen imponiéndolas y controlándolas, produciendo *simulaciones seguras* de cooperación y colaboración de las cuales se han eliminado los riesgos de la espontaneidad, las sensaciones y la creatividad. Las estrategias del aprendizaje cooperativo entre los alumnos, y los sistemas de apoyo o preparación entre colegas muestran como se les puede diluir el deseo cuando los sentimientos y las emociones están sujetas al control administrativo.



Hargreaves (1995) plantea que la construcción de los actuales patrones del cambio educativo enfrenta una poderosa lucha entre dos enormes fuerzas sociales: por una parte está el mundo cada vez más postindustrial y posmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, la intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica; en oposición se encuentra el sistema educativo monolítico que, desde la perspectiva de Hargreaves (1995), insiste en alcanzar metas anacrónicas dentro de estructuras inflexibles. Cuando los sistemas escolares intentan resistir el cambio seriamente, generalmente lo hacen con el aparato administrativo.

En primer lugar, al sentir las presiones de la posmodernidad, el papel del maestro se multiplica para adoptar nuevos problemas y mandatos, aunque el rol inicial no se modifica para darle espacio a estos cambios. La postmodernidad es una condición social. Las economías postmodernas se estructuran en torno a la producción de más bienes pequeños que grandes, a los servicios más que a las manufacturas, al software más que al hardware, a la información y las imágenes más que a los productos y las cosas.

Existen siete dimensiones fundamentales de la condición social postmoderna y los retos que suponen para el profesorado y su trabajo: las economías flexibles, las paradojas de la globalización, el final de las certezas, el mosaico móvil (mencionado anteriormente), el yo ilimitado, la simulación segura y la compresión del tiempo y del espacio. El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e incierto. La compresión del tiempo y el espacio está creando el cambio acelerado, sobrecarga,

innovación y la intensificación en el trabajo de los docentes. La incertidumbre científica demerita los reclamos de una base segura de conocimiento para la enseñanza y hace sucesivamente cada innovación aparecer cada vez más arbitraria y superficial. También la búsqueda de más formas de colaboración en la toma de decisiones está planteando a los profesores problemas a las normas del aislamiento en el que se basa su trabajo, así como para muchos líderes escolares que temen perder su poder por los alcances que pudiera tener dicha colaboración. En consecuencia, desde los puntos de vista político y organizacional se requiere una respuesta flexible y rápida en la toma de decisión descentralizada, junto con estructuras de toma de decisión menos jerarquizadas.

Hargreaves (1995) explica que desde la visión de los docentes, lo que hacen es una profesión, arte o carrera; el trabajo del maestro, que es enseñar, es además un empleo: una serie de tareas y de relaciones humanas estructuradas de manera determinada. El lugar de trabajo —la escuela— está también estructurado mediante recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o inútil, gratificante o desalentador. Debido a que la imagen popular del trabajo del docente es el que se realiza en el aula con los estudiantes —preguntando, dando instrucciones, dando consejos, manteniendo el orden, presentando material, calificando o corrigiendo—, dichas actividades y la preparación para organizarlas representan para mucha gente los componentes de la enseñanza. A pesar de toda la inversión en el desarrollo del personal y la formación docente, la enseñanza en el aula, incluso para los maestros, sigue siendo fundamental para la definición de lo que

es la enseñanza. En este sentido, hay que conocer el trabajo invisible de la enseñanza como son las reuniones con los padres de familia, con el personal docente, o la revisión de cuadernos, llevar tareas a casa para calificar, etc. Cuando el público juzga a los maestros, lo hace a través de los ojos de los alumnos que los ven dando clase, pero no preparando la clase, calificando o reuniéndose. Por eso, a menudo, el trabajo del maestro parece menos difícil y demandante de lo que en realidad es. En los años noventas estos componentes del trabajo de los profesores que van más allá del aula se volvieron más complejos, numerosos y significativos. El riesgo creciente de litigios y demanda de responsabilidad han provocado la proliferación de notas, explicaciones, así como otras formas de formularios y papeleo.

El trabajo fuera del aula tiene muchas consecuencias distintas para los profesores y para su eficacia, dependiendo de cuál sea y cómo se organiza. Dos de las principales consecuencias son la *profesionalización* y la *intensificación*. La profesionalización resalta los cambios en el rol del docente y sus ampliaciones, lo que significa un mayor profesionalismo. De acuerdo a esta perspectiva, Hargreaves (1995) comenta que la enseñanza se ha hecho más compleja y más especializada, los profesores más involucrados en roles de liderazgo, compartiendo con sus colegas decisiones y aconsejando a otros con su experiencia en las áreas que dominan. La intensificación se orienta al deterioro y la desprofesionalización en el trabajo de los docentes. Esto lo hace aparecer como un trabajo rutinario y descalificado. Los maestros tienen menor margen de discreción para ejercer su juicio profesional sobre lo que parece más adecuado para sus propios alumnos en sus propias clases. Los

docentes adoptan métodos de instrucción paso por paso, o cumplen con los exámenes y currículo impuestos para ser eficaces. El trabajo del docente parece intensificarse cada vez más como resultado de las presiones acumuladas y las innovaciones que se multiplican bajo condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de estos cambios, y aún se quedan atrás. Cuando los poderes de decisión son ampliamente entregados a cada escuela, esto puede conducir a la diversidad, la innovación y al empoderamiento de los docentes. Pero cuando el financiamiento público es escaso y se mantiene el control burocrático del currículo y la evaluación, surge la auto búsqueda de competitividad alrededor de metas reducidas en relación a destrezas básicas o éxito académico. En este caso la escuela como unidad administrativa puede conducir al desplazamiento de las culpas y no a la devolución del poder de decisión.

Hargreaves (1995) plantea que con la idea de lograr formar docentes más efectivos, en ocasiones se dejan a un lado algunas influencias vitales en la naturaleza y calidad del trabajo de los profesores, por ejemplo: el propósito del docente, el cual orienta/guía lo que el maestro o maestra hace; la persona que es, tanto en su vida como en su trabajo; y cómo esto influye en su práctica y el contexto en el que los docentes trabajan, el cual los limita o los libera con respecto a lo que pueden lograr. También examina la cultura de la comunidad docente y cómo las relaciones (o deficiencias) de los profesores con sus colegas apoyan u obstaculizan sus esfuerzos para mejorar la calidad de lo que ofrecen a sus estudiantes.

Se debe de tomar en cuenta dentro del proceso del cambio: las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos

que determinan el destino de cualquier cambio y lo llevan a que prospere o fracase. Hargreaves (1995), responde a cómo cambian los docentes, qué los hace cambiar y qué les mantiene firmes y resistir. En esa visión, el involucramiento de los docentes en el cambio es vital para su éxito. Para Hargreaves (1995) no es suficiente que los maestros adquieran nuevos conocimientos relacionados con los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, el cambio debe ser significativo y productivo.

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

El método utilizado en este proyecto fue el estudio de casos múltiple donde se compararon dos casos desarrollados con los mismos instrumentos para identificar patrones comunes entre estructuras organizacionales similares. El estudio de casos colectivo se produce al investigar un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales. No se trata del análisis de una colectividad, pero el estudio instrumental se puede extender a varios casos. Se escogen porque se cree entendiéndolos se puede entender mejor o teorizar mejor sobre una larga colección de casos (Stake, 1998).

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de datos, la muestra, así como los procedimientos de registro, procesamiento y análisis de la información recabada.

#### **Contexto y muestra**

En este proyecto en particular, la muestra estuvo constituida por los maestros de dos escuelas primarias públicas de turno matutino, de características muy similares entre sí, a las que se les denominará en lo subsiguiente como escuela A y escuela B.

En la escuela A se entrevistaron a 16 maestros mientras que en la escuela B el número de maestros entrevistados fue de 12, entre ambas escuelas se entrevistó al 93% del total de maestros responsables de grupo. Cabe mencionar que los maestros entrevistados son los docentes que dan clases del currículum obligatorio en dichas

primarias. No se entrevistó al director, subdirector, ni personal secretarial, de apoyo o intendencia.

En la Tabla 1 pueden apreciarse las características de las escuelas A y B.

## **Instrumentos**

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la entrevista operativa, semiestructurada. Las entrevistas se realizaron por la tarde durante los recesos de los docentes, en la sala de maestros de las escuelas bajo estudio. El protocolo que se siguió para realizar las entrevistas fue el siguiente:

*Presentación.* Al inicio de las entrevistas se hacía una presentación de la siguiente manera:

Buenas Tardes. Estoy realizando una investigación dirigida por la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey 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 o la clase que enseña. Y son completamente voluntarias. 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 si el director pregunta. ¿Si está de acuerdo con que lo entreviste?

**Tabla 1***Características de las escuelas A y B*

Características	Escuela A	Escuela B
Localidad	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez
Turno	Matutino	Matutino
Zona	Urbana	Urbana
# de salones de clase	18	12
Promedio por grupo por grados	3	2
# de maestros responsables de grupo o de alguna disciplina académica	25	18
Total de alumnos	500	420
Promedio de alumnos por grupo	30	35
# de administradores	1 Director 1 Subdirector 2 de intendencia	1 Director 1 Subdirector 1 de intendencia

Cabe mencionar que si los docentes no estaban de acuerdo con ser entrevistados, no se les presionaba de ningún modo, al contrario, se les agradecía su atención y se procedía a entrevistar a otro docente.



*Rapport.* Una vez que los docentes aceptaban ser entrevistados el paso siguiente consistía en establecer un rapport que permitiera el flujo adecuado de la entrevista. Esto consistía básicamente en una plática informal de aproximadamente 5 minutos de duración.

*Entrevista operativa.* Después de 5 minutos de conversación informal se procedía a realizar 4 preguntas enfocadas a descubrir qué factores facilitan o dificultan el trabajo de los profesores, así como qué características reconocen ellos en las personas que tienen éxito y las que no lo tienen en la Institución. A continuación se muestran las 4 preguntas realizadas:

1. Pensando en esta escuela donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le facilita el trabajo?
2. Y pensando en esta escuela donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le dificulta el trabajo?
3. Ahora bien, quiero que piense en las personas que tienen éxito aquí en la escuela. No quiero que me diga quiénes 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 la escuela. No quiero que me diga quiénes son, pero quiero que me diga qué es lo que hacen, aunque para Usted eso que hagan no sea algo que representa un “fracaso” o algo “incorrecto”.

Cabe mencionar que al realizar las entrevistas se tuvo especial cuidado de que los maestros entendieran el sentido de la pregunta, así como se evitó al máximo obtener respuestas que se refirieran a lo que debería de ser, en vez de lo que es. En el Apéndice A puede apreciarse un fragmento de una entrevista a un docente de la Escuela A.

### **Registro de respuestas y observaciones**

El registro de respuestas se hizo en una hoja de libreta dividida en cuatro secciones, etiquetadas como: facilita, dificulta, éxito y no éxito, con el fin de registrar las respuestas en el área correspondiente. Por ejemplo, si un docente mencionaba que la falta de recursos didácticos dificultaba su trabajo, entonces el entrevistador registraba la respuesta del docente en el cuadro correspondiente a “dificulta”. La idea de dividir la hoja de esta manera fue con el fin de que el entrevistador pudiera fácilmente moverse a registrar la respuesta correspondiente sin perder el contacto visual con el entrevistado más que una fracción de segundo. En la Figura 1 se presenta un ejemplo de hoja de registro.

*Figura 1.* Hoja de registro de respuestas y observaciones

Escuela A Maestro #		Fecha:	
<b>Facilita</b>		<b>Dificulta</b>	
<b>Éxito</b>		<b>No Éxito</b>	

En el reverso de la hoja de registro se anotaban las impresiones que el entrevistador tuvo sobre el entrevistado y la forma como respondió a las preguntas.

Por ejemplo, si el entrevistado se veía cómodo o incómodo al ser entrevistado, o si lo hizo de manera espontánea o un poco forzada, si la entrevista fluyó de forma normal o hubo interrupciones. Así mismo se registraban cosas que pudieran ser de especial interés para el problema de investigación.

Una vez terminado el registro, el entrevistador procedía a revisar sus anotaciones, a fin de detectar si la información era legible y se presentaba con claridad.

## **Procesamiento de la Información**

Para procesar la información se agruparon, en una tabla de Excel, las respuestas obtenidas en alguna de las siguientes 10 categorías preestablecidas:

1. *Recursos*. Cuando la respuesta se refería a recursos materiales como libros, equipo, dinero, materiales didácticos, etc.
2. *Espacios*. Cuando la respuesta se refería a espacios físicos para trabajar, como salones, salas de juntas, canchas, etc.
3. *Tiempo*. Cuando la respuesta se refería a tiempo necesario para realizar el trabajo, como tiempo de clase, tiempo para hablar con padres, tiempo para planear, etc.
4. *Relaciones*. Cuando la respuesta se refería a relaciones con otras personas, como colegas, administrativos, padres, comunidad, etc.

5. *Interacción*. Cuando la respuesta se refería a interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas, como alumnos, directivos, colegas, padres, etc.
6. *Conocimiento*. Cuando la respuesta se refería a tener conocimientos o habilidades desarrolladas en diferentes áreas para realizar el trabajo, como son cursos de capacitación, conocimiento de materiales actualizados, programas académicos para maestros, conferencias, etc.
7. *Información*. Cuando la respuesta se refería a contar con o generar información necesaria para realizar el trabajo, como son 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 refería a contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa, como son 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 refería 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, como son representante sindical, inspector, padres de familia, autoridades educativas, colegas de otras escuelas, etc.
10. *Otros*. Cuando la respuesta no pudiera clasificarse en alguna de las 9 categorías anteriores.

Ahora bien, se identificó con una clave si se consideraba 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). Así mismo se asignó a cada respuesta la clave de la escuela, ya fuera A ó B y un número de control para cada docente. Por ejemplo, para los docentes de la escuela A se les asignaba A1, A2, A3 y así sucesivamente. Los números se asignaron según el orden en que los docentes fueron entrevistados, de esta manera se podía llevar una secuencia. Lo mismo se hizo para registrar las respuestas de los docentes de la escuela B.

Cabe mencionar que se registró un solo aspecto por fila en la tabla de Excel. Esto con el fin de facilitar, a la hora de analizar la información, el localizar los patrones comunes de respuesta. Es decir, cuántos maestros diferentes se refirieron a la misma categoría.

Así mismo se evitó caracterizar respuestas de manera general. Por ejemplo, en la categoría de Interacción, algunas respuestas pudieron referirse a interacción con colegas, o a interacción con alumnos, o con padres de familia. Por lo que al caracterizar en la tabla se especificó el tipo de interacción al que se refería cada respuesta. Y así sucesivamente con todas las respuestas proporcionadas por los docentes.

En la Figura 2 puede apreciarse un fragmento de una tabla que se extrajo de la tabla original de Excel donde el investigador vació las respuestas de las entrevistas operativas.

Tabla General para el Vaciado de Respuestas de Entrevista Operativa					
Escuela	No. De Control del maestro	Recursos		Espacios	
		Respuesta	Clave	Respuesta	Clave
A	02	MATERIALES-La escuela cuenta con un acervo literario amplio	F		
B	016			INFRAESTRUCTURA-Se aprovechan todos los espacios construidos	E
A	09			INFRAESTRUCTURA-No cuenta con una sala de docentes	N
B	011	EQUIPO-Que el equipo enciclomedia está deteriorado	D		

*Figura 2.* Fragmento de la tabla general para vaciado de respuestas de entrevista operativa en Excel

## **Análisis de la Información**

Después de procesar la información se procedió a identificar patrones comunes de respuesta en cada escuela (A y B), esto es, se identificaron qué patrones de respuesta fueron dados por el mayor número de maestros diferentes, al menos el 50% de los maestros entrevistados.

Para lograr identificarlos se analizó la información por escuela y se revisó cada columna por categoría. Por ejemplo, si en la escuela A 13 maestros de los 15 entrevistados se refirieron a la Categoría de Interacción, específicamente con alumnos, esa categoría fue considerada como un patrón común de respuesta. Sin importar qué pregunta fue la que originó las respuestas.

Ya una vez identificados los patrones comunes de respuesta, se procedió a identificar el tipo de efecto reportado por los docentes, es decir si las respuestas se referían a que la categoría elegida facilita o dificulta el trabajo, es característica de personas exitosas o no exitosas.

Una vez identificados los patrones comunes de respuesta y el tipo de efectos, se procedió a elaborar modelos para cada escuela. Posteriormente se compararon ambos modelos para identificar si había patrones comunes en ambas escuelas. Estos patrones comunes son los que tienen la mayor probabilidad de ser efectos de la estructura organizacional tradicional de las escuelas más que características personales de los maestros o características individuales de cada escuela. Y constituyeron, por ende, la información más relevante para este estudio.



## Capítulo 4

### Presentación de Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos en cada escuela, enfocándose a los patrones comunes de respuesta, es decir solo aquellos que fueron mencionados por al menos el 50% de maestros de cada escuela. Posteriormente se muestra la interacción de los resultados de ambas escuelas con el fin de mostrar los patrones comunes a ambas escuelas así como las excepciones, es decir, los patrones comunes que se dieron sólo en una de las escuelas.

#### Resultados de la Escuela A

Al analizar las respuestas de la Escuela A se encontró que los patrones comunes de respuesta para dicha escuela fueron: Interacción alumno-profesor, Material Didáctico y Dosificación del tiempo. En la Tabla 2 se muestran los patrones comunes de respuesta de la Escuela A, indicándose el porcentaje de maestros que se refirieron a cada categoría.

Tabla 2

#### *Patrones comunes de respuesta de la escuela A*

Categoría	Porcentaje
Interacción con alumnos	100%
Material Didáctico	86%
Dosificación del tiempo	77%

Interacción con Alumnos. El 100% de los maestros entrevistados en la escuela A proporcionaron respuestas relacionadas a Interacción con los Alumnos.

Específicamente lo que se refiere a interacción maestro-alumno dentro del salón de clases.

El 68% de los maestros que proporcionaron esta respuesta identifican a la interacción con los alumnos como un aspecto que dificulta su trabajo. Los docentes comentan que el hecho de que los grupos sean numerosos (arriba de 35 alumnos) hace que la interacción no sea la adecuada o que no tengan el tiempo de fomentar una adecuada relación con sus alumnos. Por lo tanto no logran conocer a sus alumnos del todo, ni las necesidades de los mismos. Ejemplos de respuestas textuales en este punto:

Los grupos son tan numerosos que no me da tiempo de platicar con todos mis alumnos.

Es difícil realizar las actividades cuando son tantos en el grupo, yo me dedico a dar mi clase.

Ya hemos pedido que reduzcan los grupos, porque así no se puede trabajar.

El 20% de los maestros que proporcionaron esta respuesta identifican la interacción con los alumnos como una característica presenten en los maestros que tienen éxito en su trabajo. Y reportan que al tener una buena relación con sus alumnos les permite conocerlos, mantener el interés de ellos hacia las actividades y por lo tanto tener un buen manejo del grupo en general. Una respuesta textual que ejemplifica lo anterior es:

Mantiene una relación estrecha con sus alumnos, veo que le tienen confianza.

El 12 % de los maestros que proporcionaron esta respuesta identifican a la interacción con los alumnos como una característica presente en los maestros que tienen no tienen éxito en la institución. Y reportan que dichos maestros no se relacionan afectivamente con sus alumnos, y no se preocupan por estimular el aprendizaje de sus alumnos. La relación que mantienen con los alumnos es distante.

Material Didáctico. El 86% de los maestros entrevistados en la escuela A proporcionaron respuestas relacionadas a la categoría de recursos, específicamente la que concierne a material didáctico.

Ahora bien, el 37 % de los maestros que proporcionaron respuestas relacionadas al material didáctico, lo identifican como un recurso que facilita su trabajo y se refieren específicamente al material que necesitan para su clase. Algunos maestros comentaron lo siguiente:

Preparo mi material con anticipación, lo hago con mis propios recursos.

La escuela tiene material didáctico disponible para impartir las clases.

Si hay algo que necesitemos el director nos ayuda a conseguirlo.

El 32 % de los maestros que se refirieron al Material Didáctico, identifican la presencia del mismo y su uso como factor de éxito en el desarrollo profesional, y se refieren, en particular, al material que los docentes elaboran o adquieren y que les es de utilidad en su práctica. Ejemplos de respuestas textuales en este punto son:

El maestro aprovecha los recursos de los que dispone de una forma eficiente, le encuentra utilidad a las cosas.

Se preocupa por llevar a la clase material didáctico que le sirva para enseñarles a los alumnos con mayor claridad y detalle.

El material que utiliza lo busca o lo hace él mismo.

Dosificación del tiempo. El 77% de los maestros entrevistados proporcionaron respuestas relacionadas con la Dosificación del tiempo. Específicamente lo que se refiere a los horarios escolares, la planeación del tiempo y el respeto de los tiempos establecidos.

El 35% de los maestros que proporcionaron esta respuesta consideran a la Dosificación del tiempo como una característica de éxito profesional. Puesto que el organizar el tiempo, cumplir con los horarios establecidos y planear el tiempo escolar fortalece el cumplir con la planeación del docente, mejorando su práctica notablemente. Algunas respuestas textuales en referencia a este punto son:

El maestro se organiza, mide su tiempo y así puede realizar todas sus actividades.

Trata de apegarse a los horarios, y es puntual, aprovecha bien su tiempo.

El 29% de los maestros que mencionaron esta respuesta consideran que la dosificación del tiempo es algo que les dificulta su labor docente. Algunas respuestas textuales fueron:

Existen muchas interrupciones a las clases por cuestiones administrativas, así no queda tiempo para trabajar.

Las suspensiones de labores cortan la secuencia de las actividades, después cuesta “agarrar el hilo” nuevamente.

El 18% de los maestros que mencionaron esta respuesta consideran que la dosificación del tiempo les facilita la práctica profesional. Algunos ejemplos de respuestas en este punto son:

Me gusta planear los tiempos de las actividades, así no me pierdo y alargo temas.

A mí me gusta tener una idea de cuánto puedo tardar en una actividad, eso me da pie a alargarme o acortar los temas de acuerdo a lo que veo en el grupo. Es un punto de partida.

El 18% de los maestros que mencionaron esta respuesta consideran que falta de la dosificación del tiempo es una característica del no éxito en algunos docentes.

Algunos ejemplos de respuestas textuales en este punto son:

Ese maestro no respeta el tiempo de las actividades ni los horarios escolares, no tiene orden.

Como no planea su tiempo, muchas veces deja temas sin ver. Nunca le alcanza el tiempo.

No termina de ver los contenidos del ciclo escolar, no planea bien su tiempo, ni se organiza.

## **Resumen de Resultados de la Escuela A**

Todos los maestros de la escuela A señalan a la interacción con los alumnos como un aspecto que afecta notablemente su desempeño como docentes. En específico a lo relacionado con entablar una relación estrecha con los alumnos para así tener claras las características del grupo y poder ajustarse a las necesidades del grupo. Y consideran que el éxito como docentes radica en saber motivar a los alumnos y mantenerlos interesados, lo que los lleva a un buen manejo del grupo. Esto refleja un punto importante, ya que la estructura de organización escolar tradicional maneja un docente que interactúa de forma directa con sus alumnos, y este factor está estrechamente relacionado con el desempeño escolar de los estudiantes.

En cuanto al Material Didáctico opinan que es importante contar con el material adecuado para poder enriquecer las clases, y que una característica de los maestros de éxito es saber utilizar los recursos eficientemente. En relación a éste punto se coincide con lo que hasta ahora se lleva en la organización escolar, que es la inversión en infraestructura en las escuelas. Pues los materiales didácticos están estrechamente relacionados con el éxito de la práctica docente y por lo tanto con la calidad en la educación.

Así mismo identifican a la dosificación del tiempo como un factor importante dentro de la institución. Pues el saber planear y organizar el tiempo es considerado una característica de los docentes con éxito. Manejar adecuadamente los horarios escolares da como resultado, para ellos, en un aprovechamiento del tiempo escolar. Este punto resulta interesante ya que se puede plantear el hecho de que si es realmente funcional o no la distribución y características de los horarios escolares para los procesos de aprendizaje. Es decir, ¿de qué manera se puede mejorar la organización del tiempo escolar para que éste factor potencialice la calidad educativa en las escuelas?

En la Tabla 3 puede apreciarse la integración de resultados de la Escuela A. Se indican los patrones comunes de respuesta, los porcentajes de cada respuesta, así como la distribución de las respuestas de acuerdo a si los maestros consideraron la categoría como algo que facilita ó dificulta su trabajo, algo presente en las personas con éxito o las personas sin éxito en la institución.

Tabla 3

*Integración de resultados de la escuela A*

Patrones comunes de respuesta	Porcentaje	Facilita	Dificulta	Éxito	No éxito
Interacción con alumnos	100%	0%	68%	20%	12%
Material Didáctico	86%	37%	10%	32%	21%
Dosificación del tiempo	77%	18%	29%	35%	18%

## Resultados de la Escuela B

Al analizar las respuestas de la Escuela B se encontró que los patrones comunes de respuesta para dicha escuela fueron: Interacción con los alumnos, Materiales Didácticos y la Relación entre los Docentes. En la Tabla 4 se muestran los patrones comunes de respuesta encontrados al analizar las respuestas de la Escuela B, indicando el porcentaje de maestros de dicha escuela que se refirió a cada categoría.

Tabla 4

### *Patrones comunes de respuesta de la Escuela B*

Categoría	Porcentaje
Interacción con los alumnos	100%
Material Didáctico	80%
Relación entre Docentes	73%

*Interacción con los alumnos.* El 100% de los maestros entrevistados en la escuela B mencionaron la Interacción con los alumnos en sus respuestas. Se refieren específicamente a la interacción maestro-alumno dentro del salón de clases.

Ahora bien, el 53% de los maestros que mencionaron la Interacción con los alumnos en sus respuestas identifican a este factor como algo que dificulta su trabajo. Comentan que el número de alumnos por salón rebasa la capacidad de los docentes para relacionarse con sus alumnos, impidiendo un acercamiento al proceso de aprendizaje de ellos. Algunos ejemplos textuales de respuesta son:

Con tantos niños no puedo ayudar a los que van atrasados.



No me da tiempo de revisar todas las tareas, son muchas. A veces dejo sin calificar algunas.

No puedo tener el control del grupo, son muchos.

El 20 % de los maestros que mencionaron esta respuesta identifican a la Interacción con los alumnos como una característica de éxito en algunos docentes. Comentando que el fomentar una buena relación con los alumnos logra que el maestro pueda saber “llegarle” a sus alumnos.

El 14% de los maestros que mencionaron esta respuesta, identifican que una desfavorable Interacción con los alumnos como un factor presente en las personas de no éxito en la institución. Donde los docentes no tienen interés en su grupo, y se muestran apáticos e indiferentes. Sin un buen canal de comunicación con sus alumnos.

El 13% de los maestros que mencionaron esta respuesta, identifican a la buena interacción con los alumnos como un factor que facilita el trabajo docente. Donde la cercanía con los alumnos favorece la labor del docente. Algunos ejemplos textuales de respuesta son:

Platicar con mis alumnos me sirve para saber qué actividades programar.

Me gusta platicar con ellos, me doy cuenta de las estrategias de aprendizaje que puedo emplear.

*Material Didáctico.* El 80% de los maestros entrevistados en la escuela B proporcionaron respuestas relacionadas a la categoría de recursos, específicamente la que concierne a material didáctico.

Siendo que el 33 % de los maestros que proporcionaron respuestas relacionadas al material didáctico, lo identifican como un recurso que facilita su trabajo y se refieren específicamente al material que necesitan para su clase. Algunos maestros comentaron lo siguiente:

Mucho del material que utilizamos en la clase es construido por los propios alumnos, generamos ideas para poder hacerlo y participan todos.

A mí me gusta conseguir mi material, me siento segura cuando tengo un apoyo para dar mis clases.

El 25 % de los maestros que se refirieron al Material Didáctico, identifican la falta del mismo factor de no éxito en el desarrollo profesional, y se refieren, en particular a no utilizarlo adecuadamente y no enriquecer su clase con materiales.

El 25 % de los maestros que mencionaron el Material Didáctico, comentan que su escasez dificulta la labor docente. Haciendo mención que la escuela no cuenta con el material suficiente. Algunas respuestas textuales al respecto son:

La escuela no se actualiza con los materiales, en la biblioteca no hay mapas, ni láminas. Yo no las puedo conseguir.

Si hubiera más materiales en el plantel yo podría enseñar mejor.

Al director no le interesa equipar a la escuela con suficientes materiales para todos.

Para el 17% de los maestros que mencionaron al Material Didáctico, comentario que es una característica de éxito profesional de los docentes. Pues mencionan que los docentes se las ingenian para realizar o encontrar el material que necesitan para enriquecer su clase.

Relación entre Docentes. El 73% de los maestros entrevistados en la escuela B proporcionaron respuestas relacionadas con la relación entre los docentes del plantel. Y se refieren principalmente al ambiente laborar en la institución.

El 36% de los maestros que proporcionaron esta respuesta identifican a la relación entre docentes como un factor que dificulta su desempeño. Y esto es debido que las fricciones entre los docentes son tan fuertes que obstaculizan las labores los unos a los otros. Ejemplos de respuestas en este punto son:

Hay ocasiones que hace cosas para molestarme, y lo logra. Entro a mi salón de mal humor y no trabajo a gusto.

Cuando se pierde la cordialidad en el trabajo uno no rinde igual.

Las cosas se han puesto tan difíciles que en ocasiones me hacen maldades los mismos compañeros, me dejan sin información o dañan mis materiales.

El 27% de los maestros que proporcionaron esta respuesta identifican a la mala relación entre docentes como una característica de no éxito profesional. Esto debido a que las personas conflictivas no aportan y/o contribuyen al desarrollo de la institución. Algunos comentarios en este punto son:

Se dedica a causar problemas entre sus compañeros en vez de preocuparse por su grupo.

Sólo critica a los demás, es muy negativo. Así no se puede avanzar

El 27% de los maestros que proporcionaron esta respuesta identifican a la relación entre docentes como un factor que puede facilitar su desempeño y práctica. Mencionando que apoyar a los compañeros ayuda a buscar soluciones a conflictos tanto académicos como organizaciones. Al tener un buen ambiente laboral, la práctica se hace mucho más amena para los docentes.

El 10% de los maestros que mencionaron a la Relación entre Docentes, coincidían que puede llegar a ser una característica de éxito profesional. Esto sucede cuando el docente se dedica a elevar la calidad de su práctica en vez de perder energía y tiempo en conflictos con los compañeros.

## **Resumen de Resultados de la Escuela B**

Los maestros de la escuela B consideran que la mala interacción con los alumnos dentro del salón de clases es un factor que dificulta notablemente su desempeño como docentes. La mala comunicación redundante en el desconocimiento de los alumnos, por lo tanto el profesor no puede hacer una buena planeación de las actividades, que le ayude a mantener el interés en los alumnos. Así mismo, consideran que el éxito como docentes radica en saber motivar a los alumnos dentro del salón de clases. Como se ha mencionado anteriormente, es sumamente importante que dentro del marco de la organización escolar se continúe la estructura de manejar un docente que se encuentre cercano a los alumnos, el rol del docente no solamente se fundamenta en la guía del aprendizaje de los alumnos, sino también como formador y copartícipe de la educación integral de sus alumnos. Sobre todo en la etapa del nivel de Primaria.

Los maestros de la escuela B consideran que el tener material didáctico para las clases es fundamental para favorecer su labor. Así como que una característica de éxito en los maestros es obtener un material actualizado y adecuado para sus clases.

La adecuada inversión en el material didáctico del que dispone la escuela, vuelve a ser un factor relevante para el éxito de la labor del docente, por lo tanto la continuidad en la inversión en la infraestructura debe de continuar buscando mejores formas de administración y distribución de los bienes materiales que el gobierno provee.

También muestran que una mala relación entre compañero crea un ambiente desfavorable para el desempeño profesional, ya sea a nivel grupal o individual. Opinan que eso detiene el desarrollo de la institución. Los resultados arrojan un interesante punto relacionado con los recursos humanos de la organización escolar, un ambiente armonioso de trabajo facilita la labor de los docentes, por lo tanto crea un ambiente de aprendizaje óptimo en la escuela. Por lo tanto se debe de revisar la estructura organización tradicional en la que, generalmente, los docentes trabajan como “islas”, aislados de sus compañeros con una interacción meramente social. La interacción académica entre docentes, la cooperación y la vinculación en proyectos comunes los puede llevar a mejorar las relaciones, lo que permita un ambiente profesional adecuado para el desarrollo académico y la mejora de la educación.

En la Tabla 5 puede apreciarse la integración de resultados de la Escuela B. Se indican los patrones comunes de respuesta, los porcentajes de cada respuesta, así como la distribución de las respuestas de acuerdo a si los maestros consideraron la categoría como algo que facilita ó dificulta su trabajo, algo presente en las personas con éxito o las personas sin éxito en la institución.

Tabla 5

*Integración de resultados de la Escuela B*

Patrones comunes de respuesta	Porcentaje	Facilita	Dificulta	Éxito	No éxito
Interacción con los alumnos	100%	13%	53%	20%	14%
Material Didáctico	80%	33%	25%	17%	25%
Relación entre Docentes	73%	27%	36%	10%	27%

## **Integración de Resultados de las Escuelas A y B**

Al contrastar los resultados de las Escuelas A y B se encontró que los patrones comunes de respuesta en ambas escuelas se refieren a la interacción con los alumnos y al material didáctico. Y se desprenden dos hallazgos principales:

En cuanto a la interacción con los alumnos, los maestros de ambas escuelas mencionan que afecta notablemente su desempeño. En ambas escuelas el número excesivo de alumnos en aula es un factor determinante en el desempeño profesional y consideran que una característica de éxito profesional consiste en conocer a su grupo y en base a ello poder planear actividades que les permitan mantener el interés de los alumnos.

En cuanto al material didáctico, los maestros de ambas escuelas consideran que es un factor clave para el éxito en el desempeño de su profesión. La utilización eficaz del mismo, así como que el docente se haga de su material facilita enormemente la labor del maestro

Ahora bien, las diferencias encontradas fueron que en la escuela B, el 73% de los maestros hizo referencia a las relaciones entre docentes mientras que solo el 37% de los maestros de la escuela A mencionó ésta categoría. En cuanto a la dosificación del tiempo el 77% de los maestros de la escuela A mencionaron dicha categoría, mientras que solo fue mencionada por el 24% de los maestros de la escuela B. Aunque para cada escuela esas áreas hayan representando un patrón común de respuesta, al compararlas entre si no se encuentra un patrón común.

En la Tabla 6 puede apreciarse la interacción de resultados de ambas escuelas. Se indican cuáles son considerados patrones comunes de respuesta y cuáles no, es decir las excepciones.

Tabla 6

*Interacción de resultados de las escuelas A y B*

Categoría	Porcentaje Escuela A	Porcentaje Escuela B	Patrones comunes en ambas escuelas
Interacción con los alumnos	100%	100%	Sí
Material didáctico	86%	80%	Sí
Dosificación del tiempo	77%	24%	No
Relación entre docentes	37%	73%	No



## Capítulo 5

### Discusión de Resultados

A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados realizado a la luz de la literatura revisada, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, ¿cuáles son los efectos de la estructura actual de las organizaciones escolares sobre el desempeño de los docentes?

#### **Interacción con los alumnos**

Es notable que en ambas escuelas ésta categoría apareciera en todas las respuestas de los docentes encuestados. Por lo que se puede concluir, para éstas dos organizaciones, que la vinculación docente-alumno es determinante en el desempeño de los docentes. Y es considerado por ellos mismos como un factor de éxito o no éxito. Como nos menciona Hargreaves (1995) la educación está basada en la colaboración y la cooperación, como lo refuerza el perfil del docente de la RIEB (SEP, 2009), donde la relación que el docente mantenga con sus alumnos y la forma de la dinámica que exista entre ellos determina el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje (Hargreaves, 1995). El hecho de que el 100% de los docentes manifestaran a éste vínculo con tal importancia demuestra la conciencia de ellos en éste parámetro y que han detectado, en base a la experiencia, que el relacionarse con sus alumnos de una forma cercana y profunda puede significar una mejora en su desempeño (o un obstáculo al no dedicarle un esfuerzo a éste vínculo. Por la

naturaleza de las respuestas encontradas es notorio que la conclusión a la que llegaron los docentes es por medio de la reflexión de su práctica y de las experiencias profesionales que tienen. Esto refuerza la teorización hecha por Schön (1998), donde comenta que los docentes analizan los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, justo lo que se ha observado que han hecho los docentes en ambas escuelas.

Por ello Fullan (1997) expone en su estudio realizado a estudiantes de primaria la opinión de éstos en relación a sus maestros; el resultado se resume en alumnos que se sentían alejados de sus maestros y que pensaban que sus maestros no se preocupan por preguntar sus opiniones. A lo que Fullan & Stiegelbauer (1997) subrayan que tratar a los alumnos como personas se acerca a cumplir los objetivos académicos, que al final de cuentas se resumen en la función docente.

De lo anterior se puede concluir que, definitivamente, la relación maestro-alumno es un factor determinante dentro de la organización escolar que afecta (ya sea positiva o negativamente) el desempeño del docente. Por lo tanto es un área que se debe de cuidar y fortalecer al interior de la organización, la estructura tradicional de la escuela se encuentra cimentada en este hecho, ya que la base de la estructura escolar esta en el docente frente a grupo. El plantear un nuevo tipo de organización escolar debe de tomar en cuenta este factor y mantener la estrechez de la relación maestro-alumno.

Algo más profundo en este sentido es lo que nos plantea Zárate (2002), quien está convencido que una buena relación maestro/alumno puede incidir en la mejora de resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto debido a que el alumno presenta características psicológicas y problemas personales que generan

determinadas conductas en el aula. En este punto el maestro debe ser capaz de distinguir si son de índole escolar o no escolar, tratando de encontrar solución a los que se originan por la primera causa. Debido al tiempo que el alumno pasa en la escuela, ésta es a veces tomada como un segundo hogar para ellos, tratándose de las problemáticas no escolares el docente puede involucrarse en la medida que mantenga claro para el alumno que las decisiones en referencia a su vida personal le corresponden exclusivamente a él, y que la opinión que pudiera dar el maestro es únicamente un punto de vista personal que se basa en su propia experiencia. Esto sin que el docente se apropie del rol que tendría un padre.

En la medida que el docente logre involucrarse con sus alumnos también desde un plano afectivo, logrará un ambiente de trabajo armónico en donde el estudiante se sienta perteneciente al grupo que constituye la escuela; y por lo tanto se facilitará el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que el alumno podrá expresar opiniones, compartir experiencias, participará y cooperará. En la medida que el alumno obtenga logros en su proceso de enseñanza crecerá la confianza en sí mismo que le permitirá la búsqueda personal en el ámbito académico (Zárate, 2002).

### **Material Didáctico**

Otro aspecto que en los resultados tuvo gran relevancia para ambas escuelas fue el material didáctico, ya sea el que se tiene disponible en la institución o el que los docentes elaboran por cuenta propia. Entendiendo por material didáctico aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de aprendizaje, pudiendo ser físicos o

conceptuales. Desde el argumento de las Teorías Clásicas de la Didáctica, un buen material didáctico es aquel que es comunicativo al resultar de fácil comprensión de acuerdo al público al que se dirige, es coherente en su desarrollo con el objetivo de aprendizaje, y es pragmático porque permite al estudiante verificar y ejercitar los conocimientos adquiridos

En ambas escuelas, A y B, el material didáctico resultó con el 80% o más dentro de las respuestas obtenidas de los docentes. Si se analiza este punto desde la visión de los docentes, expuesta por Hargreaves (1995), donde ellos ven su profesión como un empleo donde se desarrollan una serie de tareas y relaciones humanas; se puede advertir que el uso o realización del material didáctico es una tarea que está estrechamente ligada a profesión del docente como fundamento de su labor. Eso queda claro en la idealización que tienen los maestros entrevistados al considerar este factor muy relevante en el desempeño de su práctica. Los cambios educativos han generado también cambios sustanciales en la utilización y realización de materiales didácticos, entran a la escena las tecnologías educativas y su uso en beneficio del proceso de enseñanza. Lo que origina la adaptación hacia la innovación de la práctica docente.

Los docentes son los encargados de trabajar colaborativamente entre ellos y definir las necesidades de la organización (Hargreaves, 1995), hablando de los recursos materiales (entre otras necesidades). Es por ello que el que la escuela cuente con los recursos óptimos para el desempeño de su labor hace que ésta se facilite.

Un punto importante dentro de la profesionalización que Hargreaves (1997) menciona es cuando el maestro adquiere un grado de compromiso con su profesión y

realiza las acciones o tareas necesarias para mejorar su práctica. Esto se observa claramente cuando en las respuestas de los docentes en ambas escuelas, se encuentra el hecho de que ellos realicen sus propios materiales didácticos de clase o encuentre que el hecho de realizarlo es un factor que garantiza el éxito en el desempeño docente. El adecuado apoyo al proceso de enseñanza con materiales didácticos que permitan la atención e interés de los alumnos así como un acercamiento con hechos reales de la vida cotidiana que favorezcan la construcción de saberes en los alumnos mediante la utilización de dichos materiales en las actividades en aula. Retomando con ello la mejora continua de éste proceso que se deriva de la reflexión de la práctica, vista anteriormente bajo el punto de vista de Schön (1998), lo que hace que los docentes mejoren esta práctica y la adapten tanto a las necesidades educativas de su grupo como los cambios sociales que la educación demanda para seguir siendo un proceso que responda a lo que la sociedad necesita.

La inversión que realizan los gobiernos hacia la infraestructura escolar debe continuar, probablemente desde una mejora a la distribución de los materiales, así como el respaldo de su buen uso para eficientar y aprovechar las inversiones realizadas en éste rublo.

### **Puntos de desencuentro**

Se encontraron dos aspectos que para cada escuela fueron relevantes pero que no presentaron patrones de respuesta comunes entre las escuelas; ya que para la escuela A un aspecto importante es la Dosificación de tiempo, mientras que para la escuela B

la Relación entre Docentes se encuentra en el 3er lugar de aspectos organizacionales más importantes y que afectan la labor del docente.

En este sentido, de acuerdo a la observación que se obtuvo en la realización de las entrevistas es que el clima laboral en la escuela B es muy tenso y difícil, los docentes no mantienen una buena relación entre sí y eso entorpece el trabajo que realizan como comunidad educativa. También se logra percibir que en ocasiones compañeros de trabajo, y debido a esta mala relación, obstaculizan o dificultan el trabajo de los otros docentes. Y estas situaciones problemáticas se manifiestan en la práctica de los docentes y por ende en el desempeño del proceso educativo en el aula.

En el caso de la escuela A, realizan muchas actividades extracurriculares lo que ocasiona que la preocupación de los maestros se centre en la culminación del trabajo escolar en tiempo y forma. Para ellos la administración del tiempo es un factor determinante en el éxito de su práctica pues de ello depende su evaluación de resultados. Por lo tanto planear, dosificar y reestructurar el trabajo en aula con los estudiantes, de acuerdo a las necesidades que se les presentan, es muy importante dentro de su práctica. Hay una sensación de escasez de tiempo permanente, pues no saben en qué momento el plantel se involucrará en alguna actividad que les altere el orden o secuencia que tenían prevista. Por la zona en que se encuentra el plantel es visitado por diferentes dependencias gubernamentales que los involucran en diversos programas y eventos. Por lo que no hay un calendario establecido y definido de actividades extracurriculares en el plantel. Tiene que responder a políticas gubernamentales.

Estos puntos de no encuentro entre las escuelas refuerzan el hecho que es muy importante el contexto en donde se encuentre la escuela, y no solamente hablando del contexto geográfico o de la población, también se relaciona el contexto político, social o de marginación sindical que afecta a la escuela, y que define su tipo organización.

El objetivo principal de este trabajo de investigación estuvo encaminado a determinar, en lo posible, los efectos que la estructura organizacional de las escuelas tiene sobre el desempeño de los docentes.

Es así que, al partirse del supuesto que las escuelas estudiadas poseían características estructurales similares, fue posible asumir que los resultados encontrados como patrones comunes de respuesta eran, en lo particular, efectos de la estructura de dichas escuelas.

Se tiene entonces que los principales efectos encontrados, en relación a la estructura organizacional de las escuelas bajo estudio, fueron: una pobre y deficiente interacción alumno-profesor y una necesidad de uso de los materiales didácticos en la práctica docente.

Una manifestación constante en la interacción alumno-profesor por parte de los docentes es el alto número de alumnos en las aulas que les impide una interacción afectiva y constante con ello. En este sentido la propuesta se enfoca a la búsqueda de metodologías y estrategias educativas fuera de la visión tradicional del proceso educativo en donde la organización de trabajo en el aula pueda variar en equipos o por subgrupos que permita al docente estrechar el contacto con los alumnos. La propuesta surge porque el número de alumnos en el aula es una política

gubernamental que en muchos casos ni siquiera las escuelas pueden administrar. Así mismo mejorar la comunicación entre el docente y el alumno. Como menciona Zárata (2002), la comunicación implica muchos factores que pueden potenciar u obstaculizar el proceso educativo. Por lo que encontrar los canales adecuados de comunicación y aprender a comunicarse de manera efectiva puede incidir en la mejora de la relación entre el docente y el alumno; por ende mejorar los resultados del trabajo educativo en el aula.

Para el caso de la escuela B en donde las Relaciones entre docentes se encuentran muy deterioradas, la recomendación se basa en los principios que marcan Fullan & Stiegelbauer (1997) del cambio educativo, empezar con la conciencia de la necesidad en el cambio de organización escolar y la sensibilización de la comunidad educativa a dicho cambio. Claro que se puede esperar resistencia como todo cambio, pero a medida que los docentes encuentren el sentido y la razón del cambio podrán ir adaptándose a él. Posteriormente retomar lo que nos plantea Senge (1994) en la construcción de una comunidad de aprendizaje dentro de una sociedad inteligente. Empezar a construir una visión compartida por la comunidad en la que se refleje las necesidades individuales, de la institución, las metas y objetivos, y la búsqueda del bien común dentro del contexto en que se encuentre la escuela. Logrando a su vez un dominio personal en donde los integrantes de la institución puedan elaborar un plan de vida y carrera que logre satisfacer sus expectativas personales.

En ambos casos el logro de los objetivos debe de puntualizarse por medio de un Plan Estratégico que permita visualizar las etapas en la construcción de las metas planteadas. No serán procesos sencillos, ya que en ambos casos el factor principal son



personas, y el ser humano es complejo por su propia naturaleza. Pero tampoco representan imposibles, hay que tener la flexibilidad de adaptar los planes de acuerdo al proceso y sus resultados. Que la comunidad educativa realice una reflexión constante del proceso de mejora que está realizado para poder hacer los ajustes que se requieran con la finalidad de alcanzar los objetivos.

## Capítulo 6

### Recomendaciones y conclusiones

Un hecho a destacar dentro de la investigación de campo, es el factor humano, cada escuela es una pequeña sociedad con una problemática específica de acuerdo al contexto en que se encuentra inmersa. Una observación que se realizó durante el trabajo fue que el ambiente escolar era determinante para la apreciación de los docentes en sus organizaciones escolares. Y el ambiente se ve afectado por diversos factores, desde la relación entre los miembros de la escuela, el número de años de servicio que tengan, la experiencia profesional acumulada, los motivos que los llevaron a elegir la profesión de maestros, etc. En su mayoría los factores se encuentran relacionados con el factor humano, pues es un mínimo el porcentaje que se relaciona con factores como infraestructura o preparación. Por lo tanto podría existir un alto grado de subjetividad en los patrones de respuesta pues están permeados de las representaciones personales de cada docente, y no en sí a la organización escolar como estructura administrativa.

Una recomendación en este sentido es orientar un proyecto hacia la estructura escolar en sí, profundizar en el cambio organizacional de la escuela por medio complementar el trabajo de campo que se realiza en esta investigación con proyectos piloto que permitan la experiencia de una estructura escolar diferente para obtener resultados más objetivos y apegados a los objetivos de la presente investigación. Poder tener grupos de control que, al tener organizaciones diferentes a la tradicional, permitan medir con claridad si ese cambio favorece la mejora de la calidad de la

educación y si los alumnos elevan su nivel educativo. Pues de forma teórica siempre existirá el margen de error provocado por la subjetividad o por el manejo de la información por parte de los docentes.

La recomendación planteada también se fundamenta con base a la experiencia obtenida del trabajo de campo, en donde se pudo detectar que algunos de los docentes manejaban la información de acuerdo a las expectativas que la sociedad maneja de los docentes, despegándose en cierta medida de la realidad que se vive en las aulas escolares y en los planteles educativos. El hecho de cuestionar la práctica docente, “su” práctica docente, hacía que algunos maestros se predispusieran sus respuestas.

La organización escolar es un tema de recién exploración, que puede y debe de ser ampliada. Pues el hecho de que en tantas décadas esta aérea no haya sufrido modificaciones es de tomarse en cuenta, algo puede ser perfectible en éste sentido que permita la elevación de la calidad educativa. Profundizar en la organización escolar puede llevar a impulsar mejores sistemas de trabajo que se adecúen a las necesidades educativas, profesionales y sociales que las poblaciones demandan.

Nadie mencionó que la labor educativa resultaría fácil pero lo que sí se puede decir es que resulta una experiencia sumamente enriquecedora; para el alumno... sí, pero sobre todo para el maestro.

## Apéndice A

Escuela B Maestro # 17		Fecha: 01/04/09	
<p><b>Facilita</b></p> <p>Trato de involucrar a los padres de familia en las actividades que se realizan. Además siempre platico con ellos a la hora de la salida para resolver sus dudas y pedirles ayuda en relación al desarrollo de sus hijos.</p>	<p><b>Dificulta</b></p> <p>La envidia que algunos compañeros tienen hacia mi trabajo y que hace que me pongan obstáculos en mi labor, trato de ignorarlos pero a veces es difícil trabajar en un ambiente así.</p>		
<p><b>Éxito</b></p> <p>Aquellos maestros que hacen su material con lo que tienen a la mano, usando los materiales que se tienen en la escuela o que los alumnos tienen en su casa. Hasta he visto manejo del reciclaje, son creativos.</p>	<p><b>No Éxito</b></p> <p>El maestro que no asiste a los cursos que programa la SEP y por lo tanto no se actualiza. Eso hace que se retrase en su trabajo y no trabaje de acuerdo a lo que se le pide. Por lo tanto sus alumnos no avanzan.</p>		

## Referencias

- Bólvivar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, España: La Muralla.
- Cantón Mayo (2009) *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Revista Electrónica Pangea. Recuperado el 23 de Septiembre de 2009 en <http://www.pangea.org/peremarques/dioe/canton.pdf>
- Ciscar, C.; Uría, M. (1982) *Un enfoque sistémico del Proceso Didáctico*. Madrid, España: Nau Libres.
- Fullan & Stiegelbauer (1997)
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Katz y Kahn (1995) *Psicología Social de las Organizaciones*. México: Editorial Trillas
- Lujambio, A. (2009, Octubre). *35° Conferencia General de la UNESCO*. París, Francia.
- Mialaret, G e Isambert-Jamati, V. (1976) *La sociología de la Educación*. París, Francia: P.U.F.
- Materi, Lilia E.H y Bähler, Ruth (1987) *Administración y organización de los sistemas escolares*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Ramos Carmona, M. (1992) *Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar*. Ponencia presentada en el Foro de Investigación educativa. SE Jalisco. Guadalajara, Jalisco.
- Sanvisens, Marfull, A. (1983) *Concepción sistemático-cibernética de la educación. Teoría de la Educación I (Elproblemad de la Educación)* Murcia, España: Límite.
- Senge, P. (1994) *La Quinta Disciplina*
- SEP (2008) *Antología de Gestión Educativa Talleres de Textos Gratuitos* Secretaría de Educación Pública D.F., México: Autor.

- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Shigeru Aoyagi, D. (2003, Diciembre) *La Nueva Alfabetización: un reto para la Educación del Siglo XXI*. Madrid, España.
- Stake, R. E. (1998) *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Zárate Lizondo, J (2002) *El arte de la relación maestro alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional (Dirección de Publicaciones)