



UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

**Efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre
el trabajo de los maestros de dos primarias públicas ubicadas en el
municipio de Metepec, Estado de México**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

presenta:

Nohemi García Zepeda

Asesor tutor:

Mtra. Irma Perea Henze

Asesor titular:

Dr. Eduardo Flores Kastanis

Metepec, México, México

Octubre 2012

Dedicatorias

El agradecimiento es la memoria del corazón. A mis padres y hermanos

Agradecimientos

Al director del proyecto, los asesores, tutores y compañeros de este programa de maestría. Cuando la gratitud es tan absoluta las palabras sobran.

A los docentes y directivos de las escuelas del estudio, por hacer este proyecto posible.

Efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo de los maestros de dos primarias públicas ubicadas en el municipio de Metepec, Estado de México.

Resumen

La investigación educativa coincide en que la escuela no está respondiendo a las necesidades sociales y la calidad educativa ha sido una preocupación constante de los gobiernos locales y nacionales. El presente trabajo de tesis forma parte de un proyecto más amplio llamado “Investigación para el diseño de la nueva escuela” que pretende realizar estudios dirigidos iguales en escuelas públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos y distintas regiones, que permitan dar un referente empírico y teórico sobre los efectos de la estructura organizacional en el trabajo del maestro, lo cuál contribuirá al desarrollo de un nuevo modelo organizativo denominado “La nueva escuela”. Es así que se realiza un estudio bajo el paradigma cualitativo, empleando el método de casos múltiples en dos escuelas, que busca indagar acerca de los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro en dos escuelas primarias ubicadas en Metepec, Estado de México. Se exponen los principales hallazgos en cuanto a lo que facilita o dificulta su trabajo y las acciones que llevan a cabo las personas consideradas exitosas y no exitosas dentro de la organización, así como las ideas generadas a partir del presente trabajo y algunas recomendaciones para la creación de la nueva escuela e investigaciones futuras. Se identifica que los aspectos que facilitan el trabajo de los docentes en las escuelas de este estudio giran principalmente

en torno a la existencia, disponibilidad y calidad de los recursos para llevar a cabo su trabajo; la buena comunicación, relaciones e interacción con sus colegas; el trabajo en equipo; el desarrollo de competencias profesionales para llevar a cabo su trabajo, así como la formación continua; el apoyo externo de los padres de familia; la práctica de valores y las características del contexto del centro educativo. Mostrar los hallazgos en dos primarias públicas de educación básica, da un referente sobre lo que acontece en el sistema educativo mexicano que puede ser contrastado con sus homólogos en otros países latinoamericanos y así dar un referente sobre este tema que aún está en desarrollo.

Índice

Dedicatorias.....	ii
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Índice.....	v
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Contexto.....	1
1.2 Antecedentes del problema.....	2
1.3 Definición del problema.....	3
1.4 Objetivos.....	5
1.4.1 Objetivo general.....	5
1.4.2 Objetivos específicos.....	5
1.5 Supuestos de investigación.....	6
1.6 Justificación.....	10
1.7 Limitaciones y Delimitaciones.....	12
Capítulo 2. Marco teórico.....	15
2.1 La escuela actual.....	15
2.2 El trabajo del maestro.....	18
2.3 La necesidad de una nueva escuela.....	23
2.4 Reconocimiento del trabajo de conocimiento.....	26
2.5 La formulación de estrategias en la escuela y el trabajo de conocimiento..	28
2.6 Comunidades de práctica.....	30
2.7 Comunidades de aprendizaje y organizaciones que aprenden.....	31
2.8 La práctica reflexiva.....	34
2.9 Procesos y niveles del aprendizaje organizacional.....	36

2.10	La identidad y el aprendizaje organizacionales.....	40
2.11	Los líderes de la nueva escuela.....	42
Capítulo 3.	Metodología.....	47
3.1	Método de investigación.....	47
3.2	Proceso de investigación.....	49
3.2.1	Elección de una pregunta general de investigación.....	49
3.2.2	La recolección de datos.....	50
3.2.3	Estudio de la documentación relativa al fenómeno y elaboración de la problemática.....	51
3.2.4	Descripción de la metodología y el instrumento de recolección de datos.....	51
3.2.5	Análisis de datos e interpretación de los resultados.....	55
3.2.6	Comunicación de los resultados	57
3.3	Población, participantes y selección de la muestra.....	58
Capítulo 4.	Análisis y discusión de resultados	60
4.1	Análisis descriptivo.....	60
4.2	Análisis de los datos.....	75
4.3	Validez.....	84
Capítulo 5.	Conclusiones.....	88
5.1	Principales hallazgos.....	88
5.2	Recomendaciones para la nueva escuela.....	94
5.3	Investigaciones futuras.....	100
Listado de Referencias.....		102
Apéndice A.	Hoja de Registro (Anverso).....	110
Apéndice B.	Hoja de Registro (Reverso).....	111
Apéndice C.	Formato y ejemplo de la recolección de datos en Excel.....	112

Currículum Vitae..... 113

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Contexto

Uno de los términos que se emplean actualmente para explicar los fenómenos sociales que ocurren a nivel mundial es sin lugar a dudas la “globalización”. Ésta entendida como la sinergia de las economías de diversos países que pese a su indiscutible origen en el ámbito financiero ha implicado además una revolución e integración de otros ámbitos que tienen un gran impacto en el desarrollo de las economías, tales como la ciencia, la política, la tecnología, la cultura y hasta los problemas sociales que laceran a las colectividades (Bruner, 2000).

La escuela como una organización que sirve a las sociedades resulta una célula permeable a la dinámica cambiante y casi vertiginosa en la que se desarrolla; así, al igual que muchas otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales, ésta ha de procurar conducirse bajo lo que Casares y Siliceo (2005) definen como una organización vital, es decir, aquella que interactúa, asume, planifica, administra y sistematiza el cambio y sus consecuencias en cada una de sus áreas.

Sin embargo, hoy en día, la investigación educativa coincide en que la escuela no está respondiendo a las necesidades sociales y la calidad educativa ha sido una preocupación constante de los gobiernos locales y nacionales; así, se han emprendido a nivel mundial una diversidad de investigaciones, programas e inversiones que pudieran coadyuvar a la mejora de la calidad. Sin embargo, el panorama es desolador, pues pareciera que existe un acentuado desequilibrio entre la inversión de recursos

tecnológicos, humanos y financieros; y la mejora del servicio educativo. Lo anterior apuntala a que existen elementos que disuaden el esfuerzo de los Estados, exponiendo al único elemento que ha permanecido inamovible durante décadas, la estructura organizacional (Flores, 2010).

1.2 Antecedentes del problema

En México, como en otros países de Latinoamérica, se ha asumido la crisis que atraviesan los sistemas educativos en cuando a calidad y eficacia. Es así que en el año 1992, y como respuesta a las recomendaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que pretende mejorar la política educativa que impacte en la mejora de la calidad del servicio (Jiménez, 2003).

En los últimos años, numerosas investigaciones bajo diversos enfoques coinciden en un aspecto importante: los profesores son vistos como subordinados ante la innovación que exigen las reformas como respuesta a las políticas nacionales, es decir, son quienes acatan la norma de las autoridades educativas que los suceden en jerarquía (Jiménez, 2003).

La escuela en México, como en otros países está en crisis. Los chinos asumen la crisis con los signos de amenaza y oportunidad (Manes, 2008). Así, al identificar los elementos clave para la mejora, es como la política educativa tendrá más elementos para su desarrollo. Pérez (2008) refiere que al hablar de cambio educativo, la literatura versa sobre temas como la profesionalización docente, las reformas curriculares, las

innovaciones metodológicas, las nuevas propuestas pedagógicas y de evaluación, entre otros; sin embargo, hace hincapié en un aspecto en el que se desarrollan todos los anteriores y que ha de permanecer como escenario del cambio educativo: la organización de las escuelas. Es por ello, que interesa estudiar este ámbito como el eslabón entre la crisis y la mejora de la calidad de la educación.

1.3 Definición del problema

Las sociedades postindustriales actuales caracterizadas por la globalización, la economía y la sociedad del conocimiento requieren de nuevas competencias que les permitan responder a las realidades presentes. En este contexto, se le ha adjudicado a la escuela como institución la responsabilidad de adaptarse a la dinámica vigente caracterizada por el cambio constante y coadyuvar a la formación integral de ciudadanos capaces de competir en los diferentes ámbitos del mundo (Martínez, 2010).

Lo anterior exige a las organizaciones educativas la capacidad de alinearse con los nuevos cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos, por lo cuál la tradición industrial que las caracteriza comienza a ser obsoleta para responder al cambio de manera eficaz de acuerdo a los nuevos escenarios mundiales. Por ello, la literatura de las últimas décadas apuntala a que urge una transformación en la educación.

Por otro lado, Fullan menciona que para lograr un cambio positivo en la educación se requiere una gran inversión de recursos humanos, económicos y tiempo, lo cuál representa a la larga una gran dificultad para su sostenimiento (en Ramírez, 2010). Por

ende, ha sido una preocupación constante de los Estados procurar estrategias que magnifiquen los beneficios y reduzcan la inversión en educación.

En este tenor, Ramírez (2010) hace alusión a que uno de los principales eslabones en la mejora de la calidad educativa es sin lugar a dudas el desarrollo profesional docente y especifica que éste no puede ser visto únicamente como la impartición de cursos y talleres de capacitación y actualización, sino que debe abarcar aspectos de mayor importancia que determinan su desempeño en las aulas, tales como: las políticas salariales, la salud ocupacional, la satisfacción y el bienestar en el trabajo, y las cuestiones psicológicas del docente, sobre todo las relativas a su profesión.

En los últimos años, las principales reformas en educación giran en torno a la inversión en capacitación y actualización docente, la mejora en infraestructura y las reformas a los planes y programas de estudio, obteniendo como resultado cambios mínimos a grandes costos, así los docentes y su desempeño suelen ser el objeto de estudio para identificar las fallas del sistema educativo, sin embargo existe un elemento que ha permanecido prácticamente inamovible, y es la estructura industrial bajo la cuál se desempeñan los docentes en las escuelas, ya que "...sería injusto asumir que los docentes deben asumir la responsabilidad por los resultados de la escuela" (Ramírez, 2010, p. 313).

Así, es de especial interés en el presente escrito indagar sobre ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

1.4 Objetivos

El medio físico y las formas de interacción entre las personas al interior de una organización y con externos generan un clima de sentimientos denominado por Tagiuri y Litwin (en Cantú, 2001), cultura organizacional. Esta cultura representa la síntesis de los supuestos, valores, historia, ideología y patrones que se viven en una organización, por ello es necesario tomar como marco de referencia una visión atomista que permita estudiar al objeto de estudio con base en elementos concretos para su análisis.

Así, en respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? se han planteado los siguientes objetivos que guían el presente trabajo de tesis.

1.4.1 Objetivo general

Conocer los efectos específicos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los docentes en dos escuelas primarias con características similares ubicadas en el contexto de Metepec, Estado de México; para dar un referente para la creación de un nuevo modelo organizacional para las escuelas públicas de educación básica denominado “La nueva escuela”.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar los aspectos que facilitan el trabajo de los docentes en el aula.

Identificar los aspectos que dificultan el desempeño de los docentes en el aula.

Conocer qué hacen los docentes de la institución educativa para ser considerados exitosos.

Conocer qué hacen los docentes de la institución educativa para ser considerados sin éxito.

1.5 Supuestos de investigación

La modernidad y sus organizaciones han permanecido vigentes desde hace varios siglos, y con ellas su burocracia y liderazgo jerarquizado, pues estas estructuras tan arraigadas y que favorecen el poder y el control sobre la sociedad son quizás las más difíciles de abolir; por ello en la actualidad con variaciones en la frecuencia o profundidad, la mayoría de los organismos son sometidos a constantes revisiones y reestructuraciones, sin embargo, la escuela como institución ha tardado en integrarse a esta revaloración sobre su funcionamiento (Hargreaves, 2003).

La organización de las escuelas públicas de educación básica, que actualmente se caracteriza por un modelo industrial donde el trabajo se divide con base en funciones y plazos específicos y son supervisados por un agente superior dentro de la jerarquía de la institución, impacta directamente sobre el desempeño del maestro al interior del medio áulico.

Shedd y Bacharach (en Hargreaves, 2003) explican que el modelo de gestión insdustrial caracterizado por la inflexibilidad y la poca competitividad es el enemigo a vencer actualmente en las diversas organizaciones. Así este modelo se encuentra

arraigado en las escuelas a través de la estandarización de materiales y procedimientos educativos, la división de procesos de aprendizaje en etapas más cortas, el aislamiento de los docentes en sus salones de clase, la dificultad para comunicar y compartir conocimientos profesionales, así como una gestión limitada que se confina a su actuar en el aula y no trasciende a las decisiones organizacionales.

Como menciona Hargreaves (en Day, 2005) las prácticas habituales en el aula suceden con la puerta cerrada, imposibilitando la comunicación con el entorno, con los colegas y evitando la posibilidad de crear un aprendizaje colectivo. El trabajo docente a pesar de ser social, y dada la estructura de los sistemas escolares, limita la convivencia de los docentes a la relación con sus alumnos, pues el exceso de actividades propias y ajenas a la enseñanza en periodos de tiempo relativamente cortos, restringe la socialización de saberes y experiencias con sus compañeros.

Es así, que entre los docentes existe la idea de que en su entorno laboral se goza de libertad de cátedra al ejercer su profesión, lo cuál facilita su actuar al permitir el despliegue de su creatividad en el trabajo cotidiano con los alumnos; sin embargo, esta autonomía con tintes de hermetismo limita sus posibilidades de retroalimentación sobre su quehacer a su propia perspectiva sobre lo que está bien, lo que puede mejorarse o lo que pasa desapercibido a la luz de su reflexión sobre la práctica.

Este aislamiento profesional produce además cierto grado de incertidumbre sobre la efectividad de lo que se realiza, reduciendo el desempeño a los logros obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional como

ENLACE y PISA, entre otras. Así, el éxito de los docentes al interior de una institución suele relacionarse entre otros aspectos, con los resultados obtenidos por sus estudiantes en este tipo de exámenes.

Otro aspecto que suele relacionarse con el éxito del maestro, es el prestigio que se tiene entre los padres de familia; así, su desempeño, buena comunicación, estándares de disciplina y exigencia con los alumnos, puntualidad, asistencia, valores e interacción con los alumnos y la comunidad en general, son factores que los padres observan y valoran a lo largo del tiempo para considerar a un maestro como “malo” o “excelente”, pasando por toda la gama de posibilidades entre estos términos.

Existe además, una amplia variedad de aspectos que permanecen en la delgada línea que diferencia lo que coadyuva a un mejor trabajo docente o bien que actúa en detrimento a la calidad del mismo, dependiendo de la percepción que se tiene sobre la disponibilidad y eficiencia de los mismos. Entre estos se encuentran algunos de diversa índole, tales como: los recursos, espacios, tiempo, relaciones, interacciones, conocimiento, información y apoyo.

Los recursos con los que cuenta la institución y los que invierten los padres de familia en la educación de sus hijos pueden resultar suficientes o insuficientes de acuerdo a la administración que realice el docente en periodos de tiempo específicos, así como aquellos con los que la comunidad cuenta y contribuyen a la educación de los estudiantes. Algunos ejemplos son: bibliotecas, videotecas, hemerotecas, acceso a internet, entre otros.

Los espacios físicos que generalmente se encuentran en las mejores condiciones posibles de acuerdo a la gestión de las instituciones y que sufren diversas carencias, pueden resultar escenarios suficientes para desarrollar el aprendizaje o quizás sea necesario adaptarlos para que en lo posible permitan el desarrollo de actividades de aprendizaje.

En cuanto al tiempo, existe la percepción general de que éste es un elemento insuficiente para llevar a cabo todas las actividades de enseñanza y/o proyectos educativos dentro del horario escolar. Frecuentemente los docentes requieren emplear horas extras de trabajo en casa para desarrollar sus actividades profesionales, pues la organización del trabajo en la escuela con los alumnos prácticamente les impide realizar varias actividades de manera simultánea.

En cuanto a las relaciones e interacciones con los demás grupos de interés de la comunidad educativa, la división y organización del trabajo les da muy poco tiempo para reflexionar de manera colaborativa sobre lo que está bien o lo que se puede mejorar, pues sus múltiples funciones en los cortos periodos de tiempo a veces limitan la comunicación con autoridades, colegas o padres de familia, reduciéndola a algunos puntos relevantes a tratar de manera sintética en las reuniones periódicas a lo largo del ciclo escolar. Así, en ocasiones se recurre a la comunicación informal fuera del entorno escolar, la cuál también suele ser limitada debido a otras ocupaciones laborales, personales o familiares de cada uno de los sujetos.

La información y el conocimiento sobre temas que afectan la dinámica escolar y específicamente el trabajo en el aula pueden mejorar o frenar el desempeño de una organización dependiendo de lo oportuno de su comunicación y empleo, la relevancia para los grupos de interés de la comunidad y la contribución directa a la tarea educativa.

Finalmente el apoyo interno y externo generalmente suelen facilitar el trabajo del maestro, a excepción de aquellas ocasiones en las que es mínimo o nulo. Así la estructura organizacional requiere de espacios colectivos donde el apoyo entre colegas y grupos externos, como padres de familia o autoridades locales, municipales o estatales permita diseñar estrategias de avance en la tarea educativa en pro de la mejora de la calidad de la formación de los niños y jóvenes.

1.6 Justificación

En 1992 en el contexto de la reforma del Estado mexicano se firma el ANMEB, que además de descentralizar al sistema impulsó de manera significativa su desarrollo al otorgar mayor prioridad a la educación básica y plantear como objetivos de la reforma la calidad y equidad educativas. Así, promovió una diversidad de estrategias como: la presencia de los padres de familia y la comunidad; la reforma institucional, pedagógica y curricular; la rendición de cuentas; la ampliación del calendario escolar; la producción de libros de texto y materiales para alumnos y maestros; el uso de TIC; las reformas a la formación inicial de docentes, la actualización y la promoción laboral; el incremento del PIB destinado a educación, entre otros. Sin embargo, pese a esta inversión de recursos

financieros, materiales y humanos aún falta un largo camino por recorrer para alcanzar los propósitos de calidad y equidad (Zorrilla, 2002).

Pese al impulso de las reformas educativas en las últimas décadas, la escuela pública mexicana no ha conseguido mejorar la calidad de su servicio en términos del aprovechamiento de los estudiantes (SEP, en Zorrilla, 2002). A 20 años de la firma del ANMEB, la situación parece seguir siendo la misma, la educación pública está fracasando. “Para superar los desafíos de la calidad y equidad en la educación, el SEM necesariamente debe resolver otro tipo de retos que tienen que ver con sus formas de organización y de funcionamiento” (p. 122).

Al cuestionarse sobre el por qué del fracaso de la escuela pública en el país, la investigación actual ha estudiado el tema desde diversas perspectivas, entre las más relevantes: la formación y actualización docentes, las reformas curriculares, la gestión y liderazgo, las desigualdades sociales y la inequidad, la cobertura y eficacia, las políticas públicas y la inversión en educación, la cultura escolar, entre otras; sin embargo, frecuentemente se cae en el desencanto por la escases de respuestas que den luz sobre las acciones que han de tomarse para mejorar la calidad de la educación básica.

En consecuencia, ha surgido el interés por un elemento que ha permanecido prácticamente inmóvil desde hace más de un siglo y que permanece arraigado en cada una de las escuelas de México y América latina: la estructura organizacional que impera bajo el modelo industrial, aquella en la que se desarrolla día a día la dinámica escolar que envuelve a todos los conceptos citados anteriormente.

Por ello, es necesario profundizar sobre sus características e implicaciones en la labor educativa cotidiana de las instituciones escolares, para esclarecer su impacto en el desarrollo docente y dar un referente empírico y teórico sobre las características de un nuevo modelo que permita a la escuela responder como una organización vital ante la nueva dinámica política, económica y social en la que vivimos.

1.7 Limitaciones y Delimitaciones

El presente trabajo de tesis forma parte de un proyecto más amplio llamado “Investigación para el diseño de la nueva escuela” que pretende realizar estudios dirigidos iguales en escuelas públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos y distintas regiones, que permitan dar un referente empírico y teórico sobre los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo del maestro, lo cuál contribuirá al desarrollo de un nuevo modelo organizativo denominado “La nueva escuela”.

La recolección de datos se realizó entre la totalidad del personal docente de dos escuelas primarias con características similares ubicadas en el municipio de Metepec, Estado de México, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

A continuación se enuncian las principales limitaciones y delimitaciones presentes durante la investigación:

1. Espacio físico: El espacio donde se llevó a cabo el trabajo de campo es en el contexto urbano del municipio de Metepec, en dos primarias

que se encuentran a una distancia aproximada de 350 metros entre sí. Las limitaciones sobre este estudio radican en que los resultados se refieren únicamente a las similitudes y/o diferencias sobre las instituciones objeto de estudio, por lo que es necesario compararlos con el grueso del proyecto para reafirmar su relevancia y representatividad como muestra.

2. Temporales: Las entrevistas fueron aplicadas durante el periodo del 18 de Febrero al 11 de Abril de 2011, por lo cuál la información recolectada responde a las percepciones, desempeño y características de la cultura organizacional que imperaba en este periodo al interior de cada una de las instituciones.

3. Temáticas: El presente trabajo forma parte de una investigación dirigida que se basa en el estudio del impacto de la organización sobre el trabajo educativo en escuelas públicas de educación básica, un tema relativamente reciente en cuanto a calidad educativa, pues la mayoría de los estudios versan sobre otros aspectos de interés y están centrados en la educación superior y privada.

4. Metodológicas: El trabajo de campo se basó en una entrevista previamente estructurada con cuatro preguntas abiertas y que fueron aplicadas por la autora. Así, la recopilación, sistematización, el análisis e interpretación de datos fue realizado bajo los propósitos y bases teóricas del

proyecto, lo cuál agrega cierto grado de subjetividad a la investigación, como en la mayoría de los estudios cualitativos.

Al cuestionarse sobre las causas de las fallas de los sistemas educativos a nivel mundial y como respuesta a la preocupación por la calidad de la escuela, este trabajo pretende contribuir a la investigación para la nueva escuela bajo el marco de referencia de la estructura organizacional. A continuación se expone la revisión de la literatura que aporta ideas sobre esta perspectiva en desarrollo.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 La escuela actual

Sobre la estructura organizacional actual de la escuela, cabe aclarar que no tiene una realidad concreta, sino que se ha producido con el tiempo y se mantiene por un contrato implícito entre todos los miembros de la institución, donde se sobrentiende la manera en que han de realizarse las cosas y que este pacto debe permanecer inalterable (Flores Kastanis, 2010). En este sentido, las instituciones educativas como muchas otras, se siguen rigiendo por una estructura de trabajo industrializado que se reparte entre varias personas, quienes son directamente responsables de realizar la actividad que les fue asignada, y en donde son supervisados por algún superior para el cumplimiento de las tareas que les fueron encomendadas (Flores Kastanis, 2010), con tendencias a una visión unilateral, la uniformidad, el énfasis en la producción, y con la imposibilidad de asumir la complejidad de los procesos educativos (Flores, Rodríguez y García, 2007).

En México, las funciones de las autoridades educativas, los maestros, alumnos y padres de familia se estipulan en documentos como la Ley General de Educación; y en el caso de las escuelas públicas, los directivos deben ajustarse a la normatividad que limita en gran medida sus facultades como líderes dentro de una escuela, exigiéndoles una carga excesiva de trabajo administrativo que reduce su labor de gestión e integración de docentes (Pesqueira, 2010). Los miembros están supeditados al cumplimiento de unas funciones específicas y predeterminadas desde el momento en el que ingresan a la organización. Por ello, son concebidas como instituciones burocráticas que oponen

resistencia a toda propuesta de cambio que altere la rutina que han seguido por tradición, impidiendo que se conviertan en organizaciones que aprenden (López, 2010).

González (2010) menciona que en las organizaciones con una estructura organizacional rígida similar a la actual, con diversos niveles jerárquicos, una amplia complejidad de procesos y reglas, en donde además la autoridad y el liderazgo son centralizados, se dificulta en gran medida el aprendizaje organizacional.

En México como en otros países latinoamericanos, los profesores carecen de una cultura de colaboración en la resolución de problemas y por el contrario, los estímulos a la excelencia propician el trabajo individual sobre el colectivo (Kerr, en Pesqueira, 2010). Generalmente las escuelas cuentan con una base de conocimiento basada en la experiencia, que enfatiza lo anecdótico y que se transmite entre los miembros de la organización; sin embargo, estos conocimientos más que generar cambios importantes en las maneras de hacer las cosas, se remiten a integrarse y en ocasiones a mejorar lo ya existente; esto trae consigo la dificultad de crear una cultura técnica común con tendencias al cambio (Flores Kastanis, Flores Fahara, García, Rodríguez, Holguín, Maldonado y Delgado, 2007).

La escuela se ha convertido en un microcosmos, con sus reglas, cultura y tradiciones, así al competir con la novedad, a ideas revolucionarias o al cambio, enfrenta un desequilibrio conceptual y en las formas de hacer lo cotidiano; es entonces cuando se siente amenazada, insegura o desconcertada, y como reacción en sus estructuras, opone resistencia a nuevos paradigmas (Flores Fahara, et al., 2007).

Las razones para que una escuela no se convierta en una organización que aprende pueden ser de carácter interno o externo. En lo que respecta a las características internas se tiene que las escuelas y los sistemas educativos cuentan con una estructura ineficaz ante las exigencias y la dinámica actuales, además están diseñadas para enseñar a los alumnos de manera individual y no colaborativa. En cuanto a lo externo, existe la necesidad de adaptarse al cambio y ofrecer una educación eficaz a todos sus estudiantes (López, 2010).

A nivel organizacional, existen factores que dificultan el aprendizaje, y pueden ser de diferente naturaleza; ya sea relacionado con los individuos, como la falta de motivación, la resistencia y falta de habilidades para el cambio, la incompetencia para resolver problemas y la conformidad para seguir órdenes; o con la organización misma, como su incapacidad para aprender y desaprender, o la presencia de líderes que no promueven la innovación y el aprendizaje. Así mismo, los profesores y las instituciones educativas se han visto imposibilitados para aprender a nivel organizacional porque no tienen claridad sobre cómo lograrlo y adolecen del apoyo y la orientación de los sistemas donde trabajan (López, 2010).

En un centro escolar existen diferentes fuentes de autoridad y poder, ya sean líderes formales o informales, docentes o directivos, y la naturaleza de su influencia (negativa o positiva), no existen tipos de liderazgo, modelos de gestión o de organización escolar que representen un modelo puro, sino que todos son resultado de la sinergia de las características de la organización, las historias compartidas, la cultura

consolidada con el tiempo, las ideas que prevalecen, así como las características de las personas, principalmente de los directivos (Pesqueira, 2010).

En los contextos escolares existe una tendencia a prescindir de la esfera afectiva de las personas. Sin embargo, debe considerarse que la satisfacción en el ámbito laboral, el compromiso adquirido con la institución, la presión o el estrés inciden directamente en el clima y el desempeño organizacional. Resulta imprescindible que el líder escolar propicie el equilibrio entre la vida de las personas y su trabajo, para lo cual se requiere el empleo efectivo del tiempo, pues directivos y docentes en general, y especialmente del sexo femenino, por la carga familiar que se les atribuye en países latinoamericanos, se encuentran peligrosamente excedidos en responsabilidades (Pesqueira, 2010).

Actualmente la escuela ha adquirido la responsabilidad de la rendición de cuentas a la sociedad o *accountability*, lo cual le exige mejorar día a día su calidad. Así, algunos de los medios para medir los aprendizajes de los estudiantes como parte de esta transparencia son las pruebas estandarizadas como PISA (Programme for International Student Assessment) o la ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) en el caso de México, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Flores Fahara, 2010).

2.2 El trabajo del maestro

En la estructura organizacional de la escuela actual, existen diversos actores que influyen de diferentes maneras en la dinámica cotidiana y en las formas de hacer las cosas, sin embargo, la literatura sobre el tema apunta a que es el maestro el principal

gestor o interruptor de las nuevas propuestas de cambio, mediante su trabajo cotidiano dentro del aula, así, los maestros en conjunto pueden engrandecer los beneficios o perjuicios de una reforma (Flores Kastanis et al., 2007). Sin embargo, existe una baja expectativa sobre la capacidad de los maestros para mejorar las condiciones de la educación actual y ello ha contribuido a la dificultad para implementar cambios, innovaciones y/o reformas (López, 2010).

Una profesión es una ocupación que requiere de una capacitación específica, otorga autonomía dentro del trabajo, se conduce bajo un código de ética establecido con colegas y tiene como fin ofrecer un servicio a la sociedad (Torres Herrera, 2010). De acuerdo con Gutiérrez (2010) un profesional de la educación es aquel que ha adquirido las habilidades y herramientas para trabajar en una escuela, siendo el responsable directo de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNAE) de la SEP considera cinco grandes campos de competencias que requiere el docente de educación básica en los nuevos contextos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética con la labor docente y la capacidad de aprecio y respeto de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país (Martínez, 2010).

Sin embargo, hoy en día la enseñanza se concibe como una ocupación parcialmente profesionalizada (Lortie, en Torres Herrera, 2010), existe la percepción de que cualquier persona informada en temas educativos puede desempeñarse como profesor, y aún más en educación básica (Torres Herrera, 2010). En este sentido, podría

afirmarse que el docente es visto más como un profesional técnico, que en palabras de Gutiérrez (2010), es aquel que ha sido entrenado en el dominio de elementos teórico-prácticos para actuar siempre bajo este marco de referencia sin adecuaciones a contextos específicos; más que como un profesional reflexivo, que de acuerdo a Loughran (en Gutiérrez, 2010), además de su formación ha adquirido habilidades y capacidades para reexaminar, vislumbrar y contextualizar su propio actuar, es decir, anticipa un repertorio de respuestas ante diversas situaciones, con base en la experimentación, la creación de interconexiones entre su base de conocimientos y el descubrimiento de otros nuevos.

La identidad profesional es la que un individuo construye sobre sí mismo en relación con el rol que desempeña (Mazzaglia, en Torres Herrera, 2010) y ésta influye sobre el ejercicio de las personas en su profesión, es decir, existe una relación dialéctica entre las identidades personal y colectiva. En México, los profesores enfrentan una crisis de identidad originada por diversos factores como la historia del sistema mismo, la inclusión de profesionistas no educativos en el ramo, las reformas a la educación normalista, el acceso de individuos a la profesión como salida profesional más que por anhelo propio y falta de vocación, vista como el sentido de servicio de las personas y la realización personal que éste implica (Torres Herrera, 2010).

Discursivamente los profesores deben ser partícipes de una comunidad con fines comunes que analice y aprenda sobre sus prácticas, pero la realidad en las escuelas es que este ejercicio es escaso o nulo (Flores Fahara, 2010). Actualmente, bajo este contexto, los profesores trabajan en una estructura organizacional que propicia que su trabajo sea autónomo y tiendan al aislamiento de diversas maneras, pues no cuentan con

espacios formales para el intercambio o la interacción con colegas y externos, por ende no existe una cultura de intercambio; así, cuando la interacción llega a sucederse, ésta ocurre de manera informal fuera del lugar y el horario de trabajo (Flores Fahara et al., 2007; Flores Kastanis et al., 2007). La interacción que más se presenta es entre los maestros y sus alumnos, generalmente menores de edad, y gira en torno a asuntos de conocimiento escolar, lo que representa poca relevancia para el maestro (Flores Kastanis, 2010).

Estudios realizados en años recientes en México y otros países latinoamericanos señalan que los docentes se sienten cada vez más presionados con las políticas reactivas de los Estados frente al cambio a las que están sujetos (Loyo, 2001). Especialmente durante las últimas dos décadas, se han agregado diversas responsabilidades al trabajo de los docentes, que más que apoyar o deslindarlos de otras, han venido a incrementar su carga de trabajo y la complejidad del mismo, todo ello en detrimento de su efectividad (Flores Kastanis, et al., 2007).

Por otro lado, pese a la concepción tradicional del rol del profesor en donde se le adjudican tareas específicas en el salón de clases y en la escuela, actualmente los maestros han visto en aumento la complejidad de sus tareas y funciones, enfrentándose a cuestiones que incrementan su carga de trabajo e interfieren en su desempeño, tales como: la necesidad de respuesta como parte de un sistema frente a la dinámica cambiante en que vivimos, el hacinamiento de grupos de alumnos, el crecimiento exponencial en la generación de conocimiento, la evolución constante de la tecnología,

el fracaso de reformas educativas por la falta de apoyo y orientación, así como la imagen y responsabilidad de respuesta que todo ello adjudica a las escuelas (López, 2010).

Los sistemas educativos ofrecen a los maestros condiciones laborales precarias que inhiben su capacidad para desempeñarse eficazmente, como: capacitación que no los prepara para las nuevas realidades, una estructura organizacional que favorece el trabajo aislado y por ende la ausencia de una cultura técnica común, escasas de ayuda frente a sus necesidades, un sistema de evaluación informal para medir la eficacia de los aprendizajes logrados por los alumnos, carencia de reconocimiento, los profesores interpretan el logro de unos pocos alumnos como éxito en su labor docente y tienden a desenvolverse en la incertidumbre (López, 2010). Las excesivas cargas de trabajo, la rigidez del horario, la falta de apoyos y estímulos económicos, las fallas estructurales y las dificultades administrativas, son el marco de referencia que entorpece la actividad del docente como investigador (Martínez, 2010). Los profesores se sienten solos en la resolución de los problemas que se les puedan presentar y perciben una falta de apoyo de sus colegas (Gutiérrez, 2010).

El diseño de las instituciones y sistemas educativos no está hecho para que los profesores aprendan, por ello el aprendizaje que puedan adquirir no se llevará a cabo dentro de un proceso formal, sino que sucederá dentro del ámbito laboral, aunado a esto, los maestros carecen de tiempo disponible entre sus múltiples actividades para desarrollar un aprendizaje individual, así como para diseminarlo y propiciar el aprendizaje organizacional (López, 2010).

Pozner (en Pesqueira, 2010) menciona que en las escuelas que dificultan la participación de los docentes en la toma de decisiones como parte de la cultura escolar, se suscitan hechos tales como: la escuela prioriza sus esfuerzos en la acción y el cumplimiento de actividades administrativas por parte del líder, los directivos carecen de una formación específica que los capacite para el rol que deben desempeñar y la estructura del poder al interior de la escuela se da de manera jerárquica y piramidal.

Toda la complejidad que atañe al sistema educativo actual exige de los docentes una mayor y mejor preparación, así se han especializado en diversas áreas de conocimiento y se han embarcado en diversos proyectos que dificultan el balance entre la mejora de su trabajo y la calidad de sus escuelas con la rendición de cuentas, confundiendo en ocasiones los procesos con los resultados y reduciendo el tiempo para la reflexión, pues frecuentemente están inmersos en la presión y la urgencia dentro de sus trabajos (Flores Fahara, 2010).

2.3 La necesidad de una nueva escuela

La economía y la sociedad del conocimiento han traído nuevas realidades para las personas, que ahora requieren de nuevos conocimientos para desarrollarse en diferentes ámbitos. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala que el desarrollo económico de los países de América latina y el caribe se basa en una fuerza de trabajo que posea habilidades de lectura y comunicación eficaz, el dominio de los campos matemático y científico, competencias para resolver problemas y habilidades

tecnológicas, por lo cuál son los temas en torno a los cuales giran las reformas educativas (Loyo, 2001).

En este sentido, se han depositado grandes responsabilidades a la escuela como institución, por un lado, es necesario que adquiriera la capacidad de adaptarse a la nueva dinámica que cambia vertiginosamente, y por otro, tiene la tarea de contribuir a formar a los nuevos ciudadanos de manera integral para que sean capaces de desenvolverse y competir eficazmente en el mundo globalizado de la sociedad del conocimiento (Martínez, 2010).

Para lograr estos cometidos, la escuela debe encontrar nuevas formas de operar que le permitan cumplir con estas tareas sociales. En un mundo donde la economía se basa en el conocimiento y se pone cada vez más atención al capital humano, la literatura apunta que una de las vías para que la escuela logre las nuevas metas que se le han adjudicado, es la administración del conocimiento, entendida como una herramienta, un método y una estrategia; una herramienta para sistematizar y capitalizar el conocimiento como objeto, un método para diseminarlo y hacerlo circular, y una estrategia para ver al conocimiento como valor futuro neto. Y de esta idea, surgen conceptos como comunidades de práctica y organizaciones/escuelas que aprenden, entre otros (Martínez, 2010).

Fullan menciona que para lograr un cambio positivo en la educación se requiere una gran inversión de recursos humanos, económicos y tiempo, lo cuál representa a la larga, una gran dificultad para su sostenimiento (en Ramírez, 2010). El proceso del

cambio educativo involucra a todos, y no es exclusivo de los docentes, “...sería injusto asumir que los docentes deben asumir la responsabilidad por los resultados de la escuela” (Ramírez, 2010, p. 313). Las autoridades (escolares y los gobiernos), han de crear políticas y modos de gestión coherentes con la realidad que se pretende lograr, y los docentes a su vez deberán concebir nuevas políticas y propuestas de reforma (Ramírez, 2010).

Actualmente uno de los principales recursos para mejorar la calidad de la educación es el desarrollo profesional del docente. Sin embargo, éste debe concebirse como algo más que la capacitación y actualización mediante cursos y talleres, debe implicar otros ámbitos como las políticas salariales, la salud ocupacional, la satisfacción y el bienestar en el trabajo, y las cuestiones psicológicas del docente, sobre todo las relativas a su profesión (Ramírez, 2010). Es necesario motivar a los docentes a mostrar una apertura al cambio, y recordarles, como afirma Senge (en Ramírez, 2010, p. 310) que “...enseñar es una cosa maravillosa y es una gran alegría ver que los estudiantes triunfan por la calidad de la enseñanza que el profesor, en su rol, les ha impartido”.

Un problema que enfrentan los profesores al ejecutar procesos de reforma es la incertidumbre que se genera al pensar en la relación de su actuar y la implementación del cambio, por ello es necesario el soporte de un grupo que brinde orientación a lo largo del proceso (Ramírez, 2010). Los docentes cuentan con motivos internos que deben ser cuidados, ya que estos no se mantienen por sí mismos a lo largo del tiempo, aspectos como su preparación profesional, sus capacidades y habilidades, así como la pasión que muestren por su trabajo (Ramírez, 2010).

Desde hace ya varios años, la comunidad científica que se encarga de los temas educativos ha procurado generar nuevas propuestas de innovación para inyectar creatividad, efectividad y calidad a la situación actual de la escuela. La literatura que procura dar luz a las propuestas de mejora para la innovación de la escuela actual tienden a frecuentar términos como: comunidad, colegiabilidad, colaboración, cooperación y redes (Flores Fahara, et al., 2007).

Frente a una propuesta de cambio, los profesores pueden mostrar diferentes posturas, ya sean positivas, negativas, de neutralidad o indiferencia, dependiendo de los beneficios e implicaciones sociales, laborales, personales y familiares que les impliquen, sobre todo en cuestiones de tiempo; por ello es imprescindible realizar un proceso de planeación eficaz que permita políticas integrales que conjunten la formación inicial, carrera docente, optimización de las condiciones de trabajo, cuestiones salariales, estímulos y reconocimiento al buen desempeño como parte de los proyectos de reforma (Ramírez, 2010). Para encauzar a la escuela actual hacia otra más eficiente con mayor capacidad para responder y contribuir al cambio que requiere la sociedad del conocimiento, no basta con ofrecer capacitación y talleres a los maestros, sino que hay que desarrollar la capacidad de aprendizaje de las escuelas (Ramírez, 2010).

2.4 Reconocimiento del trabajo de conocimiento

Barbosa (2004, p. 161) menciona que “el trabajo docente se traduce del encuentro del profesor con el conocimiento...”. Diversos trabajos poseen diversas naturalezas, así, a diferencia del industrial o artesanal, Flores Kastanis et al. (2007) definen al trabajo de

conocimiento como aquel que “requiere que una persona recabe, procese, modifique y organice información para generar soluciones diferentes para problemas específicos” (p. 6), y por tanto se considera que es éste el tipo de labor que los profesionales de la educación realizan cotidianamente; sin embargo, pese a que en todas las organizaciones se aprende, se presentan ante el obstáculo de que su realización en las escuelas tiende a llevarse a cabo de manera autónoma y aislada.

Con base en las diversas concepciones del trabajo de conocimiento, Flores Kastanis et al. (2007, p. 24) afirman que:

“Podemos pensar en la escuela como una configuración específica de aprendizaje, que contiene aspectos funcionales que deben mantenerse y aspectos disfuncionales que necesitan modificarse para aumentar y aprovechar en mayor medida la base de conocimiento para la solución de los problemas, facilitando el trabajo docente para lograr mejores resultados con menor esfuerzo y en menor tiempo. Los cambios de esta configuración deberán centrarse principalmente en las formas disponibles para compartir conocimiento, y en abrir espacios de interacción de pequeños grupos de maestros interesados en mejorar su práctica en función de intereses específicos”

No existen recetas ni estructuras rígidas para propiciar el trabajo de conocimiento, es un proceso genérico de acuerdo a las características y la efectividad de diferentes organizaciones; sin embargo, se sabe que para que este proceso surja en una organización, es fundamental que los miembros sean capaces de detectar un problema que a su consideración sea factible resolver y que para darle solución es necesario adquirir o generar más conocimiento del que poseen (Flores Kastanis et al., 2007).

Flores Kastanis et al. (2007) aluden que las características del aprendizaje que se presentan en una organización, dependen más de la estructura de la misma que de las características de las personas. El régimen actual basado en modelos industriales no es

un entorno propicio para el aprendizaje organizacional, por ello, además de ajustar este sistema para potencializar este tipo de aprendizaje resulta imprescindible un modelo de gestión encaminados a propiciar el conocimiento del grupo.

Si bien es cierto que la estructura organizacional de la escuela no es el único factor que actúa en detrimento de la efectividad y calidad de las instituciones educativas de México y el mundo, cabe mencionar que es uno de los aspectos que tiene mayor impacto sobre el desempeño de docentes y autoridades educativas, al dificultar la realización de un trabajo de conocimiento. Mientras más conciencia e interés se tome en el trabajo de conocimiento y las características de la estructura organizativa necesarias para implementar una mejora en el trabajo del maestro, mayor y más rápido será la mejora en la eficacia del trabajo del maestro (Flores Kastanis, 2010).

2.5 La formulación de estrategias en la escuela y el trabajo de conocimiento

Toda institución educativa cuenta con dos directrices fundamentales en el cumplimiento de su tarea para con la sociedad, y éstas son la misión y la visión de la organización. Para su consecución, es necesario llevar a cabo un proceso de formulación de estrategias que gire en torno a cómo se van a consolidar; precisamente este proceso define cómo será la reflexión (individual o grupal), quiénes serán partícipes (qué actores), qué información emplear, cuáles son las condiciones del contexto, qué modelo conviene a la escuela de acuerdo a sus particularidades y sobre todo, qué tipo de estrategias se van a emplear (Ruiz, 2010).

Entiéndase a la estrategia como el punto de partida que se basa en el logro de los objetivos de la organización y su relación con la interpretación de las necesidades sociales, para definir el campo de acción de la organización a través de un plan de acción creativo y coherente que le permita la consecución de los fines para los que fue creada con los recursos disponibles (Ruiz, 2010).

Existen tres modelos de procesos de formulación de estrategias: el analítico-estructurado, de aprendizaje y de interacción. Gran parte de la literatura sobre procesos de formulación de estrategias gira en torno a modelos más tradicionales que coinciden con el primero aquí mencionado, que se apoyan en el análisis de información del contexto interno y externo, y en donde el líder es quien se encarga de formular las estrategias; sin embargo, en publicaciones más recientes que enfatizan la necesidad de una nueva escuela, existe mayor tendencia a enfatizar aspectos como la negociación, el aprendizaje organizacional y los equipos de trabajo, que se apegan más a los modelos de aprendizaje e interacción (Ruiz, 2010).

El modelo de aprendizaje considera como punto de partida, como su nombre lo dice, el aprendizaje que surge de lo cotidiano en todos los miembros de la organización; así el aprendizaje que posee cada una de las partes se manifiesta en rutinas y maneras de hacer las cosas, que con el paso del tiempo y las necesidades de la misma institución generan nuevos aprendizajes, y con ello nuevas rutinas, que terminan por convertirse en estrategias que emergen del proceso mismo (Ruiz, 2010).

Ruiz (2010) menciona que el modelo de interacción se basa precisamente en las interacciones de los diferentes grupos sociales integrados por todos los miembros que conforman la organización y que implica además la asociación de la cultura organizacional con el conocimiento colectivo que se refleja en hábitos de conducta, tanto dentro como fuera de ella, y el consecuente surgimiento de estrategias.

Las estrategias surgen como respuesta a ciertas situaciones específicas y de acuerdo a este proceso, pueden ser de dos tipos: deliberadas o emergentes. Se parte del supuesto de que las estrategias diseñadas de manera deliberada o intencional pueden presentar dificultades durante su aplicación, generando nuevos aprendizajes y el surgimiento de nuevas estrategias emergentes; en este sentido, se enfatiza que las organizaciones que aprenden han dejado de ser reactivas y se han convertido en instituciones creadoras y proactivas frente a los cambios del contexto en el que se desenvuelven (Ruiz, 2010). Sin embargo, “la calidad de la formulación de la estrategia y la velocidad de la implementación dependen de la calidad de proceso de aprendizaje de la organización” (p. 50), así mismo “en todo proceso de formulación e implantación de estrategias se genera aprendizaje organizacional de lo que funcionó o no de este proceso” (p. 50).

2.6 Comunidades de práctica

Una comunidad de práctica es el grupo de personas que de manera informal se integran para compartir sus conocimientos, habilidades, métodos, herramientas, lenguaje y formas de comportarse para aprender unos de otros en torno a un interés común que es

su trabajo, en beneficio de la comunidad a la que pertenecen, y se caracterizan por compartir una visión, compromiso y una identidad (Gutiérrez, 2010; Martínez, 2010). Las comunidades de práctica surgen de manera casi natural en todos los ámbitos que se desarrolla el ser humano (Martínez, 2010). Así, la práctica misma es la que las define y en este sentido, es imposible crearlas o diseñarlas por decreto o dictamen, simplemente se pueden aceptar e impulsar (Ramírez, 2010).

Las comunidades de práctica resultan un fenómeno natural de las instituciones educativas que se puede llevar a un nivel más amplio, al organizacional, pues como afirma Ramírez (2010, p. 314) "...la comunidad de práctica puede ser una comunidad de aprendizaje al refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros y, en un nivel más elevado aún, la organización puede ser una organización que aprende al sostener interconectadas las comunidades de práctica". Por ello, a continuación se retoma el concepto de comunidades de aprendizaje y organizaciones que aprenden, como una propuesta que incluye ya a las comunidades de práctica.

2.7 Comunidades de aprendizaje y organizaciones que aprenden.

Como parte de una de las propuestas de innovación para la escuela actual, diversos autores han concebido a éstas como comunidades profesionales de aprendizaje. Una comunidad profesional es aquel grupo de personas que con base en la afinidad, se reúnen para tratar temas relacionados con su desempeño laboral y su mejora continua (Gutiérrez, 2010). Hord (en Flores Fahara, et al. 2007, s/p) enuncia que una comunidad

profesional de aprendizaje es aquella “en la que los profesores y sus administradores continuamente buscan y comparten aprendizaje, y actúan sobre sus aprendizajes”.

Ruiz (2010, p. 49) menciona que:

“Una organización que aprende es un sistema que al interactuar con el entorno y buscar alcanzar sus objetivos genera experiencias y conocimientos a través del proceso de socialización, los cuáles permiten mantener lo que es valioso para la organización, y a su vez, adaptarse, responder y contribuir a los cambios y requerimientos del medio ambiente”

Algunos estudios sobre el tema arrojan que dentro de los beneficios que traen consigo las comunidades de aprendizaje entre profesionales de la educación se encuentran: el aprendizaje que comparten los profesores novatos con los más experimentados, donde los maestros con más experiencia comunican sus aprendizajes con los principiantes, y éstos últimos inyectan ideas frescas a sus colegas; los docentes valoran de manera positiva los espacios de comunicación y reflexión conjunta que se dan dentro de estas comunidades, y que en la dinámica cotidiana no tienen; asumen el trabajo colegiado, como un espacio de trabajo colaborativo que facilita sus tareas diarias más que una carga extra de trabajo (Flores Fahara, et al., 2007). Las comunidades de aprendizaje en las escuelas logran vencer el aislamiento, la perplejidad y la incertidumbre de los profesores respecto a su práctica (Flores Fahara, 2010).

Al trabajar dentro de una comunidad profesional se corren riesgos como la posible frustración por la falta de desarrollo personal o colectivo, la realización de sesiones de trabajo improductivas o la rivalidad entre los miembros (Gutiérrez, 2010). Existen diversos factores que obstaculizan el trabajo colaborativo y que giran en torno a la

receptividad de los docentes. La mayoría de los maestros cuentan ya con esquemas bien definidos de modos de operar en su trabajo, y difícilmente pueden abrirse al debate y la negociación como medios para el trabajo colaborativo. Aunado a esta situación, las diversas perspectivas sociales, políticas y culturales hacen aún más difícil el trabajo en equipo (Pesqueira, 2010).

Aunado a lo anterior, también ha de considerarse que el trabajo colaborativo no implica de manera automática beneficios, los grupos pueden integrarse y generar resultados positivos, negativos, o simplemente no generarlos. Por ello resulta imprescindible considerar en una comunidad de aprendizaje que promueve la reflexión y los elementos de la práctica docente propuestos por Sparks-Langer & Colton y Kish et al. (en Torres Hernández, 2010): el cognitivo, que analiza la base de conocimientos y cómo se emplea para la toma de decisiones; el crítico o moral, que gira en torno a la motivación ética o social de la reflexión; y las narrativas docentes o elemento socioemocional, que ofrecen al maestro una oportunidad para reflexionar sobre su quehacer, a través de la descripción de la complejidad que viven en su práctica cotidiana. Ello contribuirá a superar las confrontaciones que representan las actitudes, sentimientos, limitaciones cognitivas y la identidad de los docentes, permitiéndoles una interacción profesional de individuos autónomos que voluntariamente comparten una visión y adquieren un compromiso por aprender en conjunto (Torres Hernández, 2010).

2.8 La práctica reflexiva

Cuando el ser humano se encuentra ante una sensación de perplejidad o incertidumbre que definen un problema, mismo que ha de resolverse de manera racional, sucede la reflexión (Torres Hernández, 2010). La reflexión es un proceso constructivista, que permite a los docentes articular sus conocimientos sobre la enseñanza con otros nuevos para modificar sus esquemas mentales y adquirir la capacidad de crear nuevas realidades (Gutiérrez, 2010).

Flores Fahara (2010) menciona que cuando los profesores reflexionan sobre su trabajo, tienen la posibilidad de encontrar las discrepancias entre la teoría y su práctica, compartirla y compararla con la de otros colegas para llegar a análisis retrospectivos, “...adquieren nuevo conocimiento pedagógico e interactúan con colegas y aprenden de ellos. Es entonces que éstos pueden modificar su práctica en el aula” (p. 213). Así, en la práctica reflexiva convergen aspectos de tipo personal, ideológicos, políticos, profesionales y éticos (Flores Fahara, 2010).

La literatura apunta que existe la necesidad de que los profesores como miembros de una organización deben aprender, sin embargo, no está definido lo que deben aprender (López, 2010). La práctica reflexiva contribuye al entendimiento, la toma de decisiones y la mejora de la práctica docente, pues facilita a los catedráticos un pensamiento crítico y reflexivo sobre sus concepciones y proceder en la enseñanza (Torres Hernández, 2010). Por lo tanto, la práctica reflexiva representa la opción más viable para que las escuelas descubran lo que necesitan aprender. Algunos de los

beneficios de la práctica reflexiva según Gutiérrez (2010), son: la comprensión y la búsqueda de herramientas de mejora para la propia práctica, el descubrimiento de áreas de oportunidad del propio desempeño y el análisis del contexto en que se labora, lo que permite hacer sugerencias para la gestión y toma de decisiones.

Sin embargo, se ha favorecido la formación de docentes reflexivos sobre la capacitación para la reflexión de maestros activos. En este tenor, se considera que la creación de comunidades de aprendizaje es un medio eficaz para promover y diseminar la práctica reflexiva entre los docentes, que además pueden facilitar su tarea a través de medios virtuales sincrónicos y/o asincrónicos. En este sentido, una propuesta genérica para aprender como comunidad que reflexiona, son las fases del pensamiento reflexivo que describe Dewey: la incertidumbre o perplejidad, la definición de un problema, la formulación de hipótesis que muestren posibles soluciones, el análisis de las ventajas y desventajas, finalmente la experimentación y las creencias que la reflexión de los resultados conlleva (Torres Hernández, 2010).

Flores Fahara (2010) menciona que “La práctica reflexiva es un modo que integra o vincula pensamiento, acción y reflexión” (p. 211) y tiene cuatro dimensiones: reflexión hacia adentro, que cuestiona los motivos y actuaciones propias; el pensamiento sobre la acción, que se remonta a los sucesos pasados; la reflexión en la acción, que es considerada la más difícil y la más poderosa, pues se da en el preciso instante en que están ocurriendo los hechos; y la reflexión para la acción, que prepara para las acciones futuras. Así también, cabe mencionar que hay maneras de reflexionar y debe procurarse una reflexión profunda, más allá de superficialidades o banalidades.

La práctica reflexiva es un proceso en espiral. Sin la reflexión individual es casi imposible evolucionar a otras formas más amplias de reflexión, sin embargo, por sí misma representa un riesgo, ya que puede conllevar a ideas, supuestos y validaciones erróneas; por ello es necesario reflexionar con otros sujetos, para enriquecer, modificar o complementar el ejercicio individual, y este proceso se facilita aún más en ambientes de confianza y seguridad; posteriormente se transita a la reflexión en equipos, que es quizá uno de los recursos más eficaces en las escuelas y requiere que la gente aprenda a trabajar en equipo; finalmente, uno de los más grandes anhelos del sistema es la práctica reflexiva a nivel escuela, que resulta la más compleja y ofrece un aprendizaje a nivel organizacional más amplio y dinámico (Flores Fahara, 2010). La reflexión puede convertirse en una espiral infinita cuando se realiza un proceso de metarreflexión que da apertura a nuevos procesos (Gutiérrez, 2010).

Kiut et al. (en Gutiérrez, 2010) proponen algunas estrategias para fomentar la práctica reflexiva docente, tales como: describir, analizar, teorizar y actuar en torno a la propia práctica; definir problemas específicos para conocer mejor su naturaleza; registrar las experiencias de la reflexión; prever, actuar, observar y reflexionar de manera cíclica; y realizar representaciones gráficas o narrativas sobre las interrelaciones halladas en la reflexión.

2.9 Procesos y niveles del aprendizaje organizacional

DiBella y Navis (en Torres Arcadia, 2010) mencionan que el ciclo del aprendizaje organizacional consta de diferentes fases: el hallazgo, creación o modificación del

propio aprendizaje, la diseminación del mismo y finalmente su uso a nivel organizacional. Las comunidades de aprendizaje son un concepto universal aplicable a todos los docentes sin importar el rol que desempeñan en una institución, su historia profesional, el nivel o sistema educativo en el que laboran (Ramírez, 2010). De acuerdo con Torres Arcadia (2010), el aprendizaje organizacional surge del aprendizaje en diferentes niveles: el aprendizaje individual resulta fundamental para el aprendizaje organizacional, sin embargo, el primero no asegura al segundo sino hasta cuando los individuos logran transformar su experiencia en modos de actuar colectivos; el aprendizaje grupal se da a través de las comunidades de práctica existentes en toda organización, es decir “el grupo de individuos que en la experiencia de trabajar juntos comparten y crean conocimiento profesional” (Antal et. al. en Torres Arcadia, 2010, p. 111).

El aprendizaje organizacional o intraorganizacional se da cuando los líderes con un pensamiento sistémico logran que el aprendizaje generado dentro de la organización trascienda a los modos de operar de la organización como unidad. Finalmente el interorganizacional ocurre cuando el líder tiene la capacidad de crear redes de trabajo externas que a su vez incrementan su capacidad de adaptabilidad y aseguran en cierta medida su condición sustentable. Así, una vez más el líder y su gestión fungen como catalizadores entre cada nivel de aprendizaje, del individual al grupal, del grupal al organizacional, y finalmente del organizacional al interorganizacional (Torres Arcadia, 2010).

La creación de comunidades de aprendizaje reflexivas implica un cambio de cultura a nivel organizacional (Flores Fahara, 2010). La literatura actual que trata sobre la mejora de las escuelas y su eficacia a través de la optimización de los aprendizajes de sus alumnos, declaran que uno de los factores fundamentales para lograr este cambio es la relación existente entre la cultura y el liderazgo, haciendo hincapié en la influencia de los directores escolares sobre la cultura de la institución. Sin embargo, existe cierta incertidumbre en cuanto a la concepción y la naturaleza de la cultura escolar, dado que pese al sinnúmero de teóricos que afirman la importancia casi dialéctica de esta relación se carece de evidencia empírica que la reafirme (Valdés, 2010). “La cultura tradicional de las instituciones de educación por lo general se encuentra en oposición a los valores de las organizaciones que aprenden” (Martínez, 2010, p. 294).

Para efectos del presente trabajo, ha de considerarse la definición de la cultura escolar de Tolp y Smith (en Flores y Torres, 2010, p. 252) como “los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizá en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar”. Así también ha de considerarse como un ente holístico en donde convergen las subculturas existentes, que define lo que la organización es, mas que caracterizarla (Valdés, 2010).

Para que una institución educativa adquiera la capacidad de convertirse en una organización que aprende, es necesario cumplir con ciertos requerimientos y un cambio en los modos de operar en distintos niveles, de acuerdo a López (2010) resulta imprescindible:

En los profesores:

- Anhelos de convertirse en agentes de cambio
- Competencias didácticas para el trabajo educativo
- Identidad ética que le permita articular su quehacer dentro de la escuela con las condiciones sociales y políticas del entorno
- Desarrollar el hábito de la investigación y el aprendizaje continuo

En los líderes:

- Apertura a la participación de diferentes miembros en la toma de decisiones, se habla de una gestión descentralizada.
- Liderazgo flexible participe de los procesos continuos de aprendizaje.

En la escuela como organización:

- Los miembros de la organización asumen sus errores como un problema de todos que hay que resolver.
- La cultura organizacional es uno de los medios para el aprendizaje.
- Las estrategias empleadas permiten la flexibilidad.
- Se relaciona los contextos interno y externo de la organización.
- La institución trabaja colaborativamente en la búsqueda de una visión común, se sugiere el trabajo en equipos. Debe considerarse primordialmente la mejora en el aprendizaje de los alumnos.
- Seguimiento de los avances y su relación con indicadores específicos.

- El aprendizaje y las capacidades individuales.
- Apertura a la coexistencia y complementación de esquemas mentales.
- Pensamiento sistémico que permite ver a la organización como un todo, con sus interrelaciones.
- Creación de oportunidades de aprendizaje.
- La comunicación y el diálogo como medios para el aprendizaje.
- Creación de sistemas que permitan organizar, sistematizar y diseminar el aprendizaje.
- Apertura a la experimentación bajo nuevos enfoques.
- Es necesario que la organización aprenda a aprender, ya que el aprendizaje organizacional es un proceso continuo.
- Desarrollo profesional individual de los miembros de la escuela.
- Creación de redes de aprendizaje con instituciones externas.

En el sistema educativo:

- La estructura de la escuela da apertura a la innovación y el cambio.
- Soporte psicológico para los miembros de la organización.

2.10 La identidad y el aprendizaje organizacionales.

En las sociedades posindustriales, el éxito hace referencia más al capital humano y su capacidad intelectual que a los activos físicos. Por ello, al intentar esclarecer la diversidad de concepciones sobre el aprendizaje organizacional, la literatura actual se

remite a la identidad como un marco de referencia para el aprendizaje organizacional (Torres Arcadia, 2010).

La identidad organizacional ha de entenderse como “una construcción social producto de la interacción entre los individuos, en la que se determina lo que es importante y deseable para un grupo u organización” (Torres Arcadia, 2010, p. 107). Albert y Whetten (en Torres Arcadia, 2010) le otorgan tres principios fundamentales a la identidad: Es un regulador entre los intereses individuales y colectivos, en donde se priorizan los principios que son considerados como importantes para crear un sentido compartido, es decir, posee un carácter central; da un sentido de individualidad, su multiplicidad y singularidad la dota de cierto grado de adaptabilidad que al mismo tiempo la diferencia de otras organizaciones; y le otorga a la institución la posibilidad de continuar en el tiempo, mediante la evolución que le permite adaptabilidad a los cambios y nuevas situaciones.

Por lo anterior, la identidad puede representar un obstáculo o un impulsor del aprendizaje organizacional. Un obstáculo al delimitar un carácter central y ciertos rasgos de individualidad, que dirigen los esfuerzos e intereses hacia cuestiones específicas que se desean conservar como importantes; un impulsor al ofrecer la posibilidad de adaptabilidad en el tiempo, que asegura en cierta medida la apertura al cambio. Así, la identidad de las escuelas explica qué aprenden y cómo lo hacen (Torres Arcadia, 2010).

2.11 Los líderes de la nueva escuela

“El liderazgo escolar es la pieza clave en una organización que desea transformarse a sí misma” (Villar en González, 2010, p. 62). Un líder es aquel que a través del diálogo y la discusión, logra que los miembros de la organización pongan de manifiesto sus ideas y supuestos para modificar de manera gradual sus esquemas mentales en pro de la creación de una nueva realidad como producto de la interacción, ello requiere del líder la capacidad para crear un clima de apertura que permita construir una visión compartida (Senge en González, 2010).

En México la Secretaría de Educación Pública (SEP) estipula a través de la creación del Consejo Técnico Consultivo que es tarea del director escolar organizar a los profesores para trabajar colaborativamente sobre la discusión y reflexión de aspectos pedagógicos y asuntos relacionados con el desempeño de los alumnos (Pesqueira, 2010).

Por lo anterior, existen tres funciones principales que debe adquirir un líder en una organización: emplear los procesos de aprendizaje y la cultura escolar para crear una visión compartida, fomentar una cultura compartida basada en el aprendizaje continuo y evaluar la cultura de la organización para identificar sus fallas y seguir aprendiendo conjuntamente (Schein en González, 2010).

El aprendizaje organizacional no es una consecuencia del aprendizaje individual de los miembros de la corporación (López, 2010). Si bien es cierto que para que se suscite el aprendizaje organizacional resulta imprescindible partir de los aprendizajes individuales de los integrantes, es necesario que exista además un detonante que

provoque la coexistencia de las diversas visiones que viven en la organización y facilite la conversión del conocimiento tácito (individual) a otro explícito (público) creando así una visión grupal, y ese eslabón entre la experiencia de aprendizaje personal y la colectiva está representado por el líder, quien debe entre otras cosas: crear un clima apto para el aprendizaje, ser un modelo a seguir, procurar y diseminar el conocimiento, así como tener la capacidad de redistribuir la autoridad y el liderazgo (González, 2010).

Cuando el líder de una organización logra desprenderse de la tricotomía clásica planificar-organizar-controlar y trasciende a la descentralización, a la apertura de la participación de las personas, promover la toma de decisiones y hasta “perder” el control, se habla de una comunidad de líderes (González, 2010).

Para que el director escolar pueda fungir como gestor del conocimiento en una organización que aprende, es necesario que ésta tenga características organizacionales específicas. En primer lugar, se requiere de una cultura colaborativa que permita a los miembros de la organización crear una visión conjunta que les posibilite la definición de estrategias proactivas en lugar de reactivas. El segundo aspecto gira en torno a la cultura organizacional, entendida como la sinergia de esquemas mentales, valores, costumbres, tradiciones, acuerdos y modos de hacer las cosas en una institución; en la medida en que esta cultura se muestre flexible y abierta a aceptar sus propios fallos como un reto que hay que acometer a través de la innovación, la valoración de las ideas y la voluntad de los miembros, así como el cambio, ésta estará destinada a aprender (González, 2010).

González (2010) menciona como tercer aspecto, las características estructurales, y alude a la “organización hipertexto” de Nonaka, Takeuchi y Byosiére, caracterizada por la formación de equipos de proyectos, encargados de la innovación; la parte burocrática, que explota y aplica los conocimientos; y la base de conocimiento organizacional. La ventaja de este modelo de gestión es que favorece el aprendizaje local mediante la descentralización, pero al mismo tiempo propicia la interacción lógica de éstos procesos a través de la centralización. Finalmente, es necesario que el directivo muestre flexibilidad a la creación de comunidades de práctica, que son redes creadas de manera informal en la organización que promueven la interacción entre sus miembros con base en intereses, una cultura y aprendizajes comunes, en donde ellos definen sus modos de actuar y eligen a sus propios líderes.

La gestión y la toma de decisiones de los directivos escolares han de vaticinar el éxito de la organización. Así, dentro de las principales tareas para organizar a la institución, los directivos deben considerar la conformación y/o seguimiento de grupos y subgrupos de maestros al interior de la escuela y al mismo tiempo, han de observar e identificar los sistemas de valores y conductas que conforman la cultura de trabajo, así como la situación particular de cada maestro, pues ello les permitirá: fomentar una mejor comunicación entre los maestros, incidir en la conformación de grupos de trabajo y mejorar el trabajo colaborativo (Pesqueira, 2010).

Una escuela puede mantenerse en iguales condiciones respecto a movimientos de personal a lo largo del tiempo, sin embargo, ésta indudablemente presentará cambios, pues las personas se transforman a lo largo de sus ciclos de vida profesionales. El

conocimiento sobre los anhelos, perspectivas, interacciones con otros actores, capacidades e intereses de los maestros durante la etapa profesional en que se encuentran son una herramienta indispensable para el líder, pues le permiten incorporar o reubicar a las personas dentro de grupos de trabajo, propiciar el trabajo colaborativo o intervenir en los grupos que surgen de manera informal (Pesqueira, 2010).

Para que el líder escolar adquiriera la capacidad de influir en la cultura escolar y la emplee como medio para lograr la conformación de comunidades de aprendizaje al interior de la escuela, es necesario que cuente con un marco de referencia que le permita su comprensión para definir campos de acción sobre la misma. En este sentido a continuación se sugieren algunas ideas genéricas propuestas por Valdés (2010) que puede considerar el directivo escolar, un modelo dividido en tres elementos. Elementos subyacentes, se refieren a la historia de la escuela, los valores y la moral de las personas, así como sus paradigmas; los elementos visibles implícitos, que aluden a las costumbres, las actitudes durante las interacciones, las formas de gestionar, los parámetros de actuación en cuanto a efectividad de las personas, las estrategias para lograr los objetivos, el tipo de liderazgo, y los modelos positivos o negativos dentro del personal; y finalmente, los elementos visibles explícitos, que incluyen los ritos, ceremonias o símbolos que representan ciertos valores, el lenguaje y la comunicación que se dan al interior de la institución.

Así, el presente capítulo presenta el estado del arte en lo que respecta a los estudios sobre las instituciones educativas, sus características, complejidad, calidad y el trabajo docente como unidades de análisis para la nueva escuela; sin embargo, para

responder a la pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? a continuación se expone la metodología utilizada para los fines de esta tesis.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Método de investigación

El presente escrito, que pretende dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? como parte del proyecto de investigación “La Nueva Escuela” liderado por el Dr. Eduardo Flores Kastanis, profesor de la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, se realiza bajo una metodología previamente establecida que se unifica en todos los trabajos que lo conforman y que a continuación se describe.

Diferentes enfoques de investigación se basan en procesos minuciosos, sistemáticos y empíricos, por lo cuál son considerados como paradigmas, así el método cualitativo en general atraviesa cinco grandes etapas: Observa y/o evalúa fenómenos, establece supuestos o ideas como consecuencia de la fase que le precede, expone el grado de fundamento de estos supuestos o ideas, las revisa con base en el análisis y propone nuevos cuestionamientos para esclarecer o fundamentar el conocimiento generado (Grinnell; en Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Este trabajo de tesis se basa en un estudio cualitativo que indaga sobre la influencia de la estructura organizacional en el trabajo del maestro. Giroux y Tremblay (2009) caracterizan al método cualitativo como aquel que intenta explicar al mundo social obteniendo conocimiento de carácter general estudiando a fondo un número reducido de casos, enfatizando la comprensión.

Hernández et. al. (2006) caracteriza a los estudios cualitativos como aquellos que hacen hincapié en la interpretación de los significados del actuar de los seres vivos, principalmente los humanos y las instituciones creadas por ellos, adquiriendo así el carácter de interpretativo. También estudia a los sujetos en sus contextos naturales, por lo cuál se le considera naturista, explora casos particulares para generalizar, es decir, se basa en un modelo inductivo, por ende, no parte de una hipótesis previamente establecida, sino que ésta se construye y clarifica a lo largo del proceso de indagación sobre el fenómeno. Patton (en Hernández et. al. , 2006, p. 8) define los estudios cualitativos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”.

Para efectos del presente trabajo, la investigadora aplicó los métodos y técnicas que a continuación se describen dentro del contexto cotidiano de cada uno de los casos, sistematizando y analizando la información obtenida para desarrollar una indagación inductiva que intenta dar respuesta a la pregunta del estudio.

En otro orden de ideas, se sabe que uno de los métodos básicos de investigación en las ciencias sociales son los estudios de caso, pues se pueden emplear de manera versátil y creativa, ya que permiten responder los cómo y los por qué de ciertos cuestionamientos, describiendo el material que el investigador ha recolectado mediante el uso de herramientas a su disposición sobre un objeto de estudio; además tiene entre sus propósitos: el conocimiento holístico del caso reconociendo sus dimensiones y particularidades, la investigación profunda e intensiva de un fenómeno, generalización

de conocimientos, impulsa el diseño de modos de actuar para remediar situaciones no deseadas, y la posibilidad de procesos comparativos (Tarrés, 2001).

Stake distingue dos tipos de estudios de casos: los simples y los colectivos o múltiples (Rovira, Codina, Marcos y Del Valle, 2004). Para efectos de este estudio se retoma la segunda tipología, que investiga más de un caso con interés instrumental, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en cada uno de ellos (Tarrés, 2001).

De este modo, se aplicaron los mismos instrumentos de obtención de información en dos escuelas primarias del municipio de Metepec, Estado de México, con características similares, con la finalidad de detectar, analizar y explicar sus similitudes y diferencias en torno al tema de estudio.

3.2 Proceso de investigación

Giroux y Tremblay (2009) describen a la investigación científica como un proceso de seis etapas que permiten al investigador conocer las variables de un fenómeno y su relación. A continuación se describe el desarrollo de cada una de estas fases en el desarrollo de este estudio.

3.2.1 Elección de una pregunta general de investigación.

Recuérdese que este trabajo forma parte de un proyecto multiregión más amplio que pretende indagar sobre las deficiencias en la calidad de diversos sistemas educativos desde la perspectiva de la influencia de la estructura organizacional, por lo cuál la pregunta de investigación ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la

escuela actual sobre el trabajo del maestro? ya estaba definida desde el comienzo de este proyecto.

3.2.2 La recolección de datos

Para recolectar los datos fue necesario elegir previamente una muestra que consiste en dos escuelas primarias de educación básica con características muy similares entre sí, una vez autorizadas por el asesor de tesis, se procedió a solicitar los permisos necesarios por escrito a los directivos para poder acceder a la institución y realizar el trabajo de campo correspondiente.

Una vez obtenidos los permisos, se establecieron las fechas y los horarios para la aplicación de una entrevista operativa a los docentes del currículum oficial en condiciones similares y siguiendo un protocolo previamente establecido. No se entrevistó al director, subdirector, prefectos, personal secretarial, de apoyo o de intendencia.

Se realizó un registro de las respuestas y observaciones obtenidas y al término de cada entrevista la investigadora revisó sus anotaciones e incluyó además sus impresiones personales y algunas notas sobre cada entrevista.

En este proceso resultó imprescindible crear un ambiente de confianza con los docentes entrevistados, por lo cuál fue necesario además hacer hincapié en que su participación era voluntaria y su identidad permanecería en el anonimato. Así también fue fundamental estar en comunicación para determinar los días y horarios que mejor se

ajusten a sus actividades para realizar la recolección de datos, para lo cuál se requirió de un periodo de cuatro semanas.

3.2.3 Estudio de la documentación relativa al fenómeno y elaboración de la problemática

De manera paralela a la recolección de datos se revisa la literatura sobre el tema, para explorar las diversas perspectivas y delimitar el contenido conceptual que guía la investigación, así también ésta se revisa constantemente durante todo el proceso, para analizarla, correlacionarla y sintetizarla en un nuevo análisis inductivo que de un referente empírico y teórico sobre el tema.

La elaboración de la problemática se especifica sobre las bases teóricas y metodológicas del proyecto “La nueva escuela”.

3.2.4 Descripción de la metodología y el instrumento de recolección de datos

La metodología e instrumento es proporcionada por el líder del proyecto. Así, la tesis versa sobre el estudio de casos múltiples basados en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes de dos escuelas con características estructurales similares realizadas por la tesista. Cuando un problema de estudio no se puede observar directamente o es demasiado complejo para hacerlo, es recomendable el uso de entrevistas como herramienta para recolectar datos de tipo cualitativo, pues a través de ellas es posible obtener información personal detallada, sin embargo, se corre el riesgo

de la subjetividad inyectada al obtener información permeada por los puntos de vista del participante (Hernández et. al., 2006).

“Una entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta” (Hernández et. al., 2006, p. 597), consiste en la reunión del entrevistador (investigador) y el entrevistado para intercambiar información respecto a un tema específico con base en unas preguntas y respuestas específicas, creando así un canal de comunicación que permite construir significados respecto a un fenómeno.

De acuerdo a Hernández et. al. (2006, p. 597) las entrevistas semiestructuradas son aquellas que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”.

El instrumento aplicado consiste en cuatro preguntas base que se apoyan en otras determinadas por el entrevistador durante el proceso para esclarecer la información, así como algunas más como parte del protocolo para establecer un rapport con el entrevistado.

El rapport incluye las siguientes preguntas previas a la entrevista: ¿Si está de acuerdo con que lo entreviste?; para empezar, plátiqueme un poco sobre su escuela. ¿Hace mucho que trabaja en esta escuela?, ¿Cuánto tiempo lleva dando clases? y ¿Cómo son los alumnos?.

De acuerdo a Grinnell (en Hernández et. al. , 2006) existen 4 tipos de preguntas en una entrevista: generales, que se basan en planteamientos globales para abordar el tema de interés; para ejemplificar, que solicitan al participante cite algún ejemplo o categoría para aclarar cuestiones más complejas; de estructura o estructurales, que requieren que el entrevistado liste una serie de categorías de conceptos; y de contraste, que cuestionan sobre semejanzas o diferencias entre ciertas categorías del fenómeno de estudio.

Así la entrevista constaba de las siguientes preguntas:

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

De acuerdo a Grinnell, las primeras dos preguntas son de carácter general y de contraste entre sí, y las últimas dos son para ejemplificar y de contraste. Por otro lado, de

acuerdo a Martens (en Hernández et. al., 2006) estas preguntas también pueden ser de opinión o de conocimientos.

Así también la encuestadora se vale de preguntas para ejemplificar que ayudan a esclarecer algunas cuestiones imprecisas para los entrevistados, asegurándose de que los participantes revisen nuevamente sus respuestas para realizar los ajustes que consideren pertinentes a través de cuestionamientos como: entonces los aspectos que le facilitan el trabajo en esta escuelas son (repitiendo casi textualmente los aspectos indicados por el entrevistado) ¿Alguno más?; entonces las personas que tienen éxito en esta escuela hacen (repitiendo casi textualmente las acciones indicadas por el entrevistado). ¿Alguna acción más?; así también se procura que los docentes expliquen respuestas de carácter subjetivo como “conocer bien a los niños” preguntando ¿qué es conocer bien a los niños?

Para recoger los resultados de las encuestas se emplea un formato de registro que consiste en una hoja dividida en cuatro cuadrantes, pues ello facilita el manejo de la información en torno a los cuatro cuestionamientos de manera simultánea o alterna si es necesario, así también se lleva el control de la escuela, el número del maestro entrevistado y la fecha de aplicación del instrumento (Ver apéndice A).

Al final de la entrevista, se realiza una revisión del registro para verificar que la información capturada esté redactada de manera clara y escrita de manera legible. Finalmente se registran las impresiones sobre la entrevista al reverso de la hoja, por ejemplo: si el entrevistado se ve cómodo o no, la espontaneidad o dificultad con la que

responde a las preguntas, si alguna de sus aportaciones ofrece información sobresaliente sobre el tema y los incidentes o interrupciones durante el proceso (Ver apéndice B).

3.2.5. Análisis de datos e interpretación de los resultados

Tras la recolección de los datos, se utiliza una hoja de Excel para concentrar las respuestas emitidas por la totalidad de la muestra. Se identifica en las dos columnas de la izquierda a cada uno de los entrevistados otorgando las letras “A” o “B” dependiendo de la escuela en la que labora cada docente y un número de control que corresponde al orden en que se realizaron las entrevistas. Así, se registra cada una de sus respuestas en una fila en correspondencia con una de las diez diferentes categorías: Recursos, espacios, tiempo, relaciones, interacción, conocimiento, información, apoyo interno, apoyo externo y otros. Se emplean de manera simultánea las claves “F” a aquellas respuestas relacionadas con los elementos que facilitan el trabajo, “D” si lo dificultan, “E” para los aspectos que hacen que una persona sea considerada exitosa y “N” para las no exitosas. (Ver Apéndice C).

Así, la investigadora clasifica cada una de las respuestas en las categorías preescritas por el proyecto de la “Nueva Escuela” y a su vez determina nuevas subcategorías con base en las respuestas de los encuestados. Para realizar esta clasificación, se toman en cuenta los siguientes criterios:

1. Recursos. Cuando la respuesta se refiera a recursos materiales (libros, equipo, dinero, materiales didácticos, etcétera).

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

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

10. Otros. Cuando la respuesta no pueda clasificarse en alguna de las 9 categorías anteriores.

Este formato de sistematización permite visualizar la totalidad de las respuestas expuestas por cada integrante de la muestra, así como la detección de respuesta recurrentes que permiten determinar los aspectos que facilitan o dificultan la labor docente, así como las acciones que realizan las personas exitosas o no exitosas.

Finalmente, se procedió al análisis de cada categoría buscando respuestas similares que puedan agruparse en subcategorías e identificando además patrones de respuesta que permitan relacionar el impacto de la estructura organizacional de la escuela con el trabajo del maestro.

3.2.6 Comunicación de los resultados

Como última fase de el proceso de investigación científica se presenta esta tesis que pone de manifiesto todo el proceso realizado para dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? como parte del proyecto “La nueva escuela”.

3.3 Población, participantes y selección de la muestra

Giroux y Tremblay (2009, p. 272) definen a la población como el “conjunto de todos los elementos a los cuales el investigador se propone aplicar las conclusiones de su estudio”. Así, para efectos del proyecto de investigación para el diseño de la nueva escuela la población consiste en las escuelas públicas de educación básica en países latinoamericanos.

Entiéndase a la muestra como la porción de la población que se estudia para generalizar los hallazgos (Giroux y Tremblay, 2009). Cuando se requiere enfatizar las similitudes o diferencias al seleccionar una muestra de un estudio cualitativo con base en el propósito del estudio, se habla de una muestra homogénea, que son aquellas en donde las personas o grupos poseen características similares (Ulin, Robinson y Tolley, 2006), para efectos del presente estudio de casos múltiples se seleccionaron dos escuelas públicas de educación básica con características y contextos muy similares (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Características de las escuelas muestra del estudio de casos múltiples

CARACTERÍSTICAS	ESCUELA A	ESCUELA B
Localidad	Metepec, Estado de México.	Metepec, Estado de México.
Nivel educativo	Primaria	Primaria
Turno	Matutino	Matutino
Zona	Urbana	Urbana
Número de salones de clase	12	12
Promedio de grupos por grado (grupos/grados)	2	2
Número de maestros responsables de grupo o de alguna disciplina académica	1	1
Total de alumnos	437	465
Promedio de alumnos por Grupo	36	39
Número de administradores (director[a], subdirector[a], coordinadores, jefe de departamento, prefectos)	1	1

Los participantes fueron aquellos docentes del currículum oficial que de manera voluntaria y anónima decidieron ser partícipes del estudio al acceder a contestar la entrevista semiestructurada, en ambas escuelas se contó con una participación del 85.71%, de las cuáles el 100% fueron realizables.

Tras la aplicación de la entrevista semiestructurada entre los docentes que conformaron la muestra del estudio de casos múltiple, se procede al análisis de la información obtenida para encontrar la correlación entre las categorías del estudio. Así, a continuación se presenta el análisis de los principales hallazgos y reflexiones derivado del estudio.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

4.1 Análisis descriptivo

Tras definir el problema de estudio y revisar a detalle la metodología, se llevó a cabo la recolección de datos cuyo análisis pretende dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? Bajo el supuesto de que la estructura organizacional de la escuela condiciona de manera importante la conducta y la interpretación de los sujetos sobre lo que en ella acontece, sin determinarla.

Para coadyuvar a la investigación cualitativa que pretende responder a esta pregunta mediante el estudio de casos múltiples se planteó como objetivo general: Conocer los efectos específicos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los docentes en dos escuelas primarias con características similares ubicadas en el contexto de Metepec, Estado de México; para dar un referente para la creación de un nuevo modelo organizacional para las escuelas públicas de educación básica denominado “La nueva escuela”.

Así, para contribuir al logro de este objetivo, se definieron además los siguientes objetivos específicos que guiaron el desarrollo de la investigación:

- Identificar los aspectos que facilitan el trabajo de los docentes en el aula.
- Identificar los aspectos que dificultan el desempeño de los docentes en el aula.

- Conocer qué hacen los docentes de la institución educativa para ser considerados exitosos.
- Conocer qué hacen los docentes de la institución educativa para ser considerados sin éxito.

Los resultados que a continuación se exponen son el resultado del análisis cualitativo realizado por la investigadora en torno a las respuestas de los participantes sobre los aspectos que facilitan o dificultan su trabajo y las acciones de las personas exitosas y no exitosas, con la finalidad de esclarecer la correlación existente entre la estructura organizacional de la escuela y su impacto sobre el trabajo del maestro.

Para lo anterior, el grueso de las respuestas ha sido categorizado en las siguientes categorías definidas previamente en el proyecto de investigación para la nueva escuela.

1. Recursos. Cuando la respuesta se refiera a recursos materiales.
2. Espacios. Cuando la respuesta se refiera a espacios físicos para trabajar.
3. Tiempo. Cuando la respuesta se refiera a tiempo necesario para realizar el trabajo.
4. Relaciones. Cuando la respuesta se refiera a relaciones con otras personas.
5. Interacción. Cuando la respuesta se refiera a interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas.

6. Conocimiento. Cuando la respuesta se refiera a tener conocimientos o habilidades desarrolladas en diferentes áreas para realizar el trabajo.
7. Información. Cuando la respuesta se refiera a contar con o generar información necesaria para realizar el trabajo.
8. Apoyo Interno. Cuando la respuesta se refiera a contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad o alguna iniciativa.
9. Apoyo Externo. Cuando la respuesta se refiera a contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa.
10. Otros. Cuando la respuesta no pueda clasificarse en alguna de las 9 categorías anteriores.

Tras esta clasificación, cada grupo se dividió en otras subcategorías propuestas por la tesista dada la naturaleza de la información obtenida. Posteriormente se identificaron los patrones recurrentes en la información, pues se considera que esta serie de interpretaciones comunes como resultado de entrevistas independientes pueden explicar el efecto de la estructura de la organización y la cultura escolar que se vive. Así, cuando estas coincidencias se presentan además en estudios de caso distintos, se puede suponer que éstas responden a la estructura genérica de las organizaciones escolares, pues se

sabe que ésta es similar en las instituciones públicas de educación básica de países latinoamericanos.

Para considerar las categorías de información como un patrón, el mismo grupo de respuestas debe haber sido mencionado por lo menos por un 50% de los maestros de la misma escuela, no importando la frecuencia con la que fueron mencionadas, sino únicamente si fueron o no consideradas dentro de la información que proporcionaron en torno a los cuestionamientos de la entrevista semiestructurada. En un primer análisis, se consideran las respuestas de cada categoría sin considerar la pregunta que remitió a los participantes a ella, lo cuál implica que en este primer momento no se midió la influencia de cada categoría en cuanto a sus efectos sobre el trabajo del maestro o si representa una actividad asociada con el éxito de las personas en la organización.

El análisis de las respuestas emitidas por los profesores de las escuelas “A” y “B” muestra que existen categorías que representan un patrón debido a los porcentajes de frecuencia con los que fueron mencionados. Las categorías recurrentes en ambas instituciones fueron: recursos, relaciones, interacción, conocimiento, apoyo externo y otros. Así, se hace notar que la categoría tiempo fue un patrón de respuesta únicamente en la escuela “A” por lo cuál no será considerada como patrón en este análisis (Ver Figura 1).

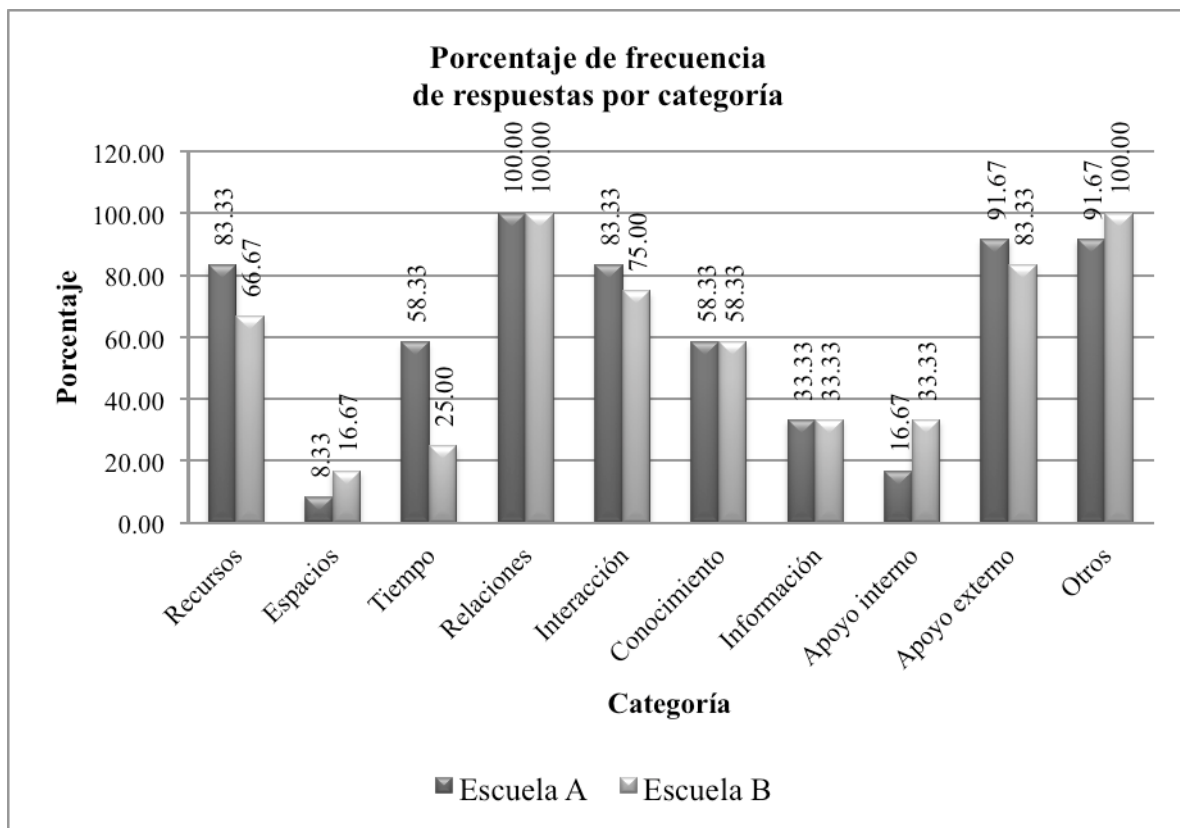


Figura 1. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por categoría en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

Estos patrones se clasificaron a su vez en otras subcategorías de acuerdo a la naturaleza de las respuestas, mismas que se explican en lo posterior. A continuación se exponen los porcentajes de frecuencia con que los participantes aludieron a cada subcategoría durante la entrevista semiestructurada.

En la categoría “Recursos” se realizó la siguiente subdivisión:

- Contexto: Cuando se refiere a materiales disponibles en el entorno de la escuela, por ejemplo: bibliotecas, cibercafés, museos, entre otros.

- TIC: Referente a la existencia, disponibilidad o eficiencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
- Infraestructura: Alusivo a las condiciones del inmueble escolar.
- Materiales: Concernientes a materiales de apoyo didáctico, como: libros, pizarrones, carteles, videos, entre otros.
- Económicos: Hacen referencia a dinero en efectivo.

De los datos obtenidos de las respuestas de los docentes en esta categoría se identificó como patrón a aquellos que aluden a las TIC con un 50% de recurrencia en ambas escuelas, así se observan comentarios como “el pizarrón electrónico me facilita mi trabajo” (Maestro 5), o “enciclomedia” (Maestro 10), “dificulta mi trabajo que fallen las TIC’s cuando ya se preparó la clase” (Maestro 22), entre otros. En la escuela “A” un patrón de respuesta fue lo concerniente a materiales con un 66.67%, con comentarios como “”algo que facilita mi trabajo es el material básico: pizarrón, escritorio...” (Maestro 2), “libros de apoyo” (Maestro 4), o en lo referente a cuestiones que dificultan el trabajo “faltan libros” (Maestro 9); sin embargo en la escuela “B” únicamente tiene una frecuencia del 33.33% (Ver Figura 2).

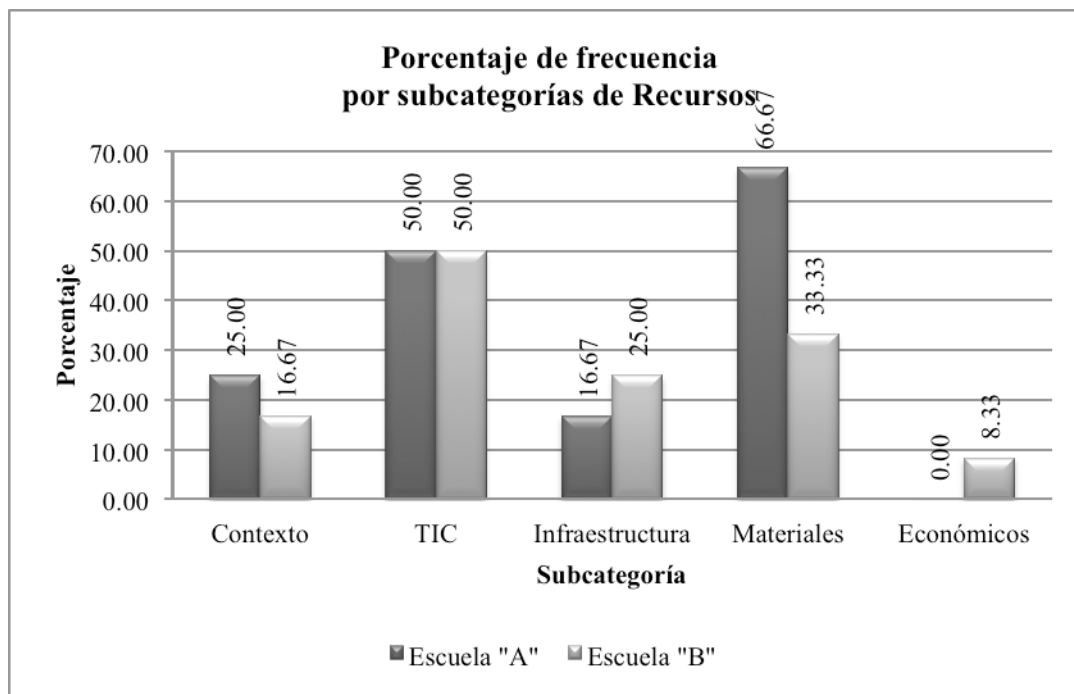


Figura 2. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por subcategorías en la categoría Recursos en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

Las relaciones se pueden subcategorizar de acuerdo a las personas o instituciones que intervienen junto con el docente de la siguiente manera:

- Externas: Cuando refiere a personas o instituciones de su entorno, o bien a la comunidad misma.
- Alumnos: Alude a los estudiantes.
- Padres: Cuando se consideran de manera individual o mediante la sociedad de padres.
- Docentes: Se especifica que son los que laboran dentro de la institución.
- Directivos: Referente a ellos.

- Escuela: Hace referencia a la comunidad educativa en general.

Pese a que la categoría Relaciones tuvo el 100% de frecuencia en ambas escuelas, un patrón identificado en la subcategoría que alude a la relación de los docentes con sus colegas resulta preponderante al responder sobre las cuestiones que facilitan o dificultan su trabajo, así como lo concerniente a las acciones que realizan las personas consideradas exitosas o no exitosas. Así, la escuela “A” mostró una frecuencia del 75%, mientras que en la escuela “B” se elevó hasta el 83.33%. Algunos de los comentarios ofrecidos fueron: “no hay compañerismo” (Maestro 1), “hay un equipo de trabajo” (Maestro 3), “compartir experiencias con los compañeros” (Maestro 3), “llevamos bien el equipo de trabajo” (Maestro 7), “depende de los demás compañeros” (Maestro 9) (Ver Figura 3).

Por otro lado, se observa que las subcategorías: externas, alumnos, padres, directivos y escuela no representaron un patrón de concurrencia en las respuestas de los entrevistados, siendo la relación con los directivos la menos considerada con el 8.33% en la escuela “B” y sin menciones en la escuela “A” (Ver Figura 3).

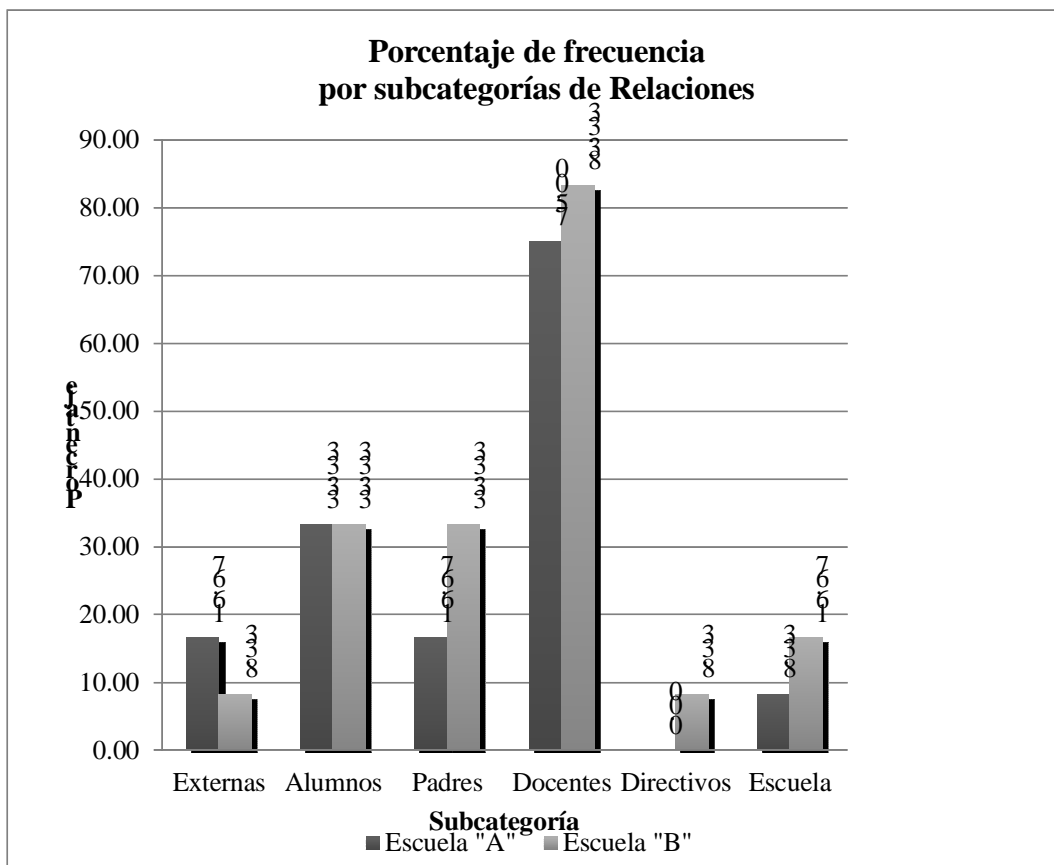


Figura 3. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por subcategorías en la categoría Relaciones en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

La interacción, dependiendo de las personas involucradas con el docente, se subdivide en:

- Padres
- Alumnos
- Docentes
- Directivos
- Escuela: Cuando incluye a la comunidad educativa en general

Esta categoría presentó porcentajes de 83.33% en la escuela “A” y 58.33% en la escuela “B”, sin embargo, ninguna de las subcategorías representa un patrón en ambas escuelas. Así, en la escuela “A” las frecuencias más altas fueron respecto a los alumnos con el 41.6% y expresiones como “esta persona de éxito sabe organizar a su grupo” (Maestro 1), “es permisiva con los alumnos” (Maestro 5) o “los alumnos ponen poca atención” (Maestro 5), así como docentes con un 41.67%, “muestra respeto y tolerancia por ideas” (Maestro 2), “no interactúa” (Maestro 2) o “se aísla” (Maestro 11); mientras que en la escuela “B” únicamente la subcategoría escuela representó un patrón con el 50%, “contagia alegría en sus rutinas de activación física” (Maestro 18), “muestra enfado cuando se le dan comisiones” (Maestro 20). Las interacciones menos mencionadas fueron las que incluyen a los directivos, con un 8.33% en la escuela “A” y sin menciones en la escuela “B” (Ver Figura 4).

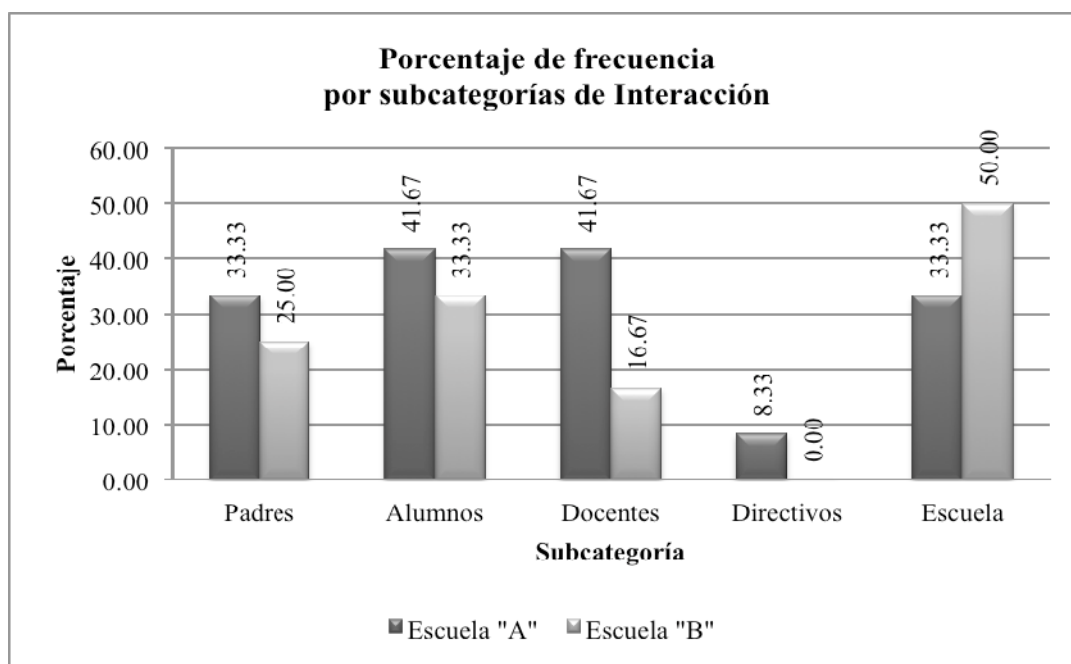


Figura 4. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por subcategorías en la categoría Interacción en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

La categoría de conocimiento representó un patrón con el 58.33% en ambas escuelas. Para su análisis ésta se ha dividido en las siguientes subcategorías:

- Actualización: Cuando refiere al reajuste o desarrollo continuo de competencias profesionales.
- Trabajo: Hace alusión a los saberes profesionales necesarios para ejercer la docencia.

En lo que respecta a los conocimientos obtenidos mediante la actualización, esta subcategoría mostró una frecuencia del 41.67% en la escuela “A” y el 25% en la escuela “B”, “no se actualiza” (Maestro 2), “no se capacita” (Maestro 2), “está en constante capacitación” (Maestro 14), “siempre investiga y estudia maestrías” (Maestro 21), “procura estar a la vanguardia” (Maestro 21), “no se prepara para estar al día” (Maestro 21); mientras que la categoría de trabajo fue mencionada por el 41.67% de los profesores en la escuela “A” y el 50% en la “B”, siendo ésta la de mayor recurrencia, “enfoca su energía en que el niño aprenda” (Maestro 15), “no atiende los propósitos que debe atender” (Maestro 15), “implementa estrategias de convivencia y de construcción del aprendizaje con los niños” (Maestro 19), “soluciona problemas” (Maestro 21), “trato de dominar planes y programas” (Maestro 22) (Ver Figura 5).

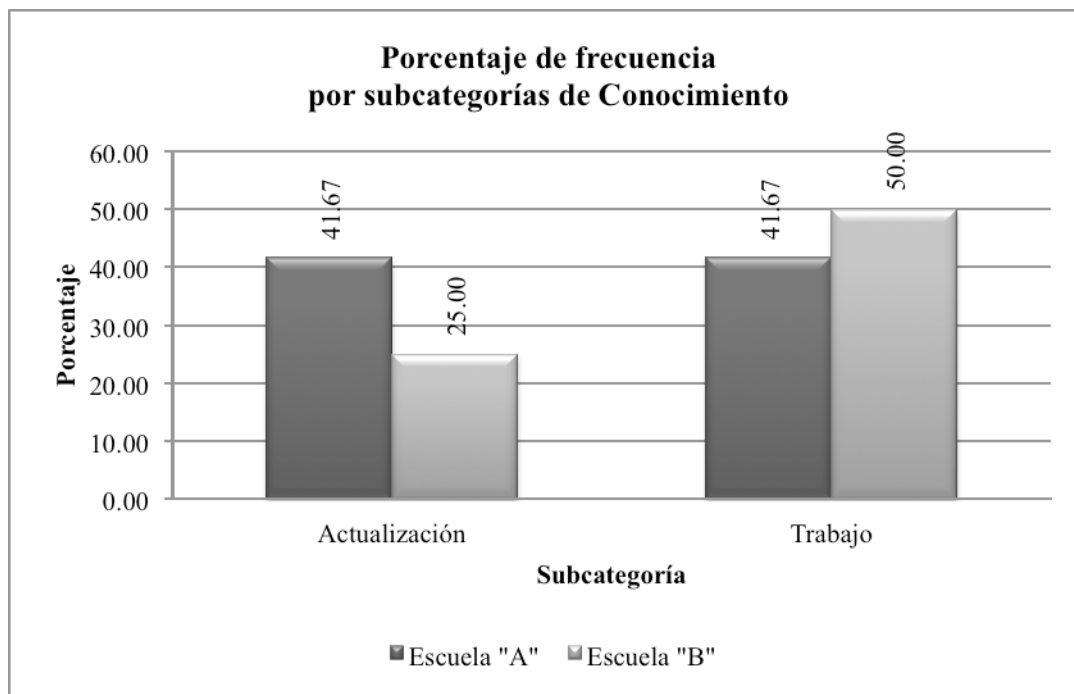


Figura 5. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por subcategorías en la categoría Conocimiento en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

El apoyo externo tuvo porcentajes del 91.67% en la escuela “A” y el 83.33% en la escuela “B”, para su análisis, esta categoría se dividió en:

- **Padres:** Cuando la respuesta gira en torno a la participación de los padres en la educación de sus hijos fuera del entorno y horario escolares.
- **Organizaciones:** Referente a la intervención de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que coadyuvan a la labor de la escuela.

En esta categoría, destaca la subcategoría padres, siendo mencionada por el 91.67% de los docentes de la escuela “A” y el 83.33% en la escuela “B”, “la mayoría de los padres apoyan en el trabajo de los niños” (Maestro 1), “algunos padres de alumnos que requieren apoyo no participan” (Maestro 1), “los padres no apoyan en trabajos extraclase de los alumnos” (Maestro 6), “con la mayoría de los niños hay apoyo de los papás” (Maestro 12); mientras que las organizaciones fueron consideradas únicamente por el 8.33% de los encuestados en ambas escuelas, “esta persona de éxito se apoya en la escuela para padres” (Maestro 6), “busca instancias” (Maestro 20) (Ver Figura 6).

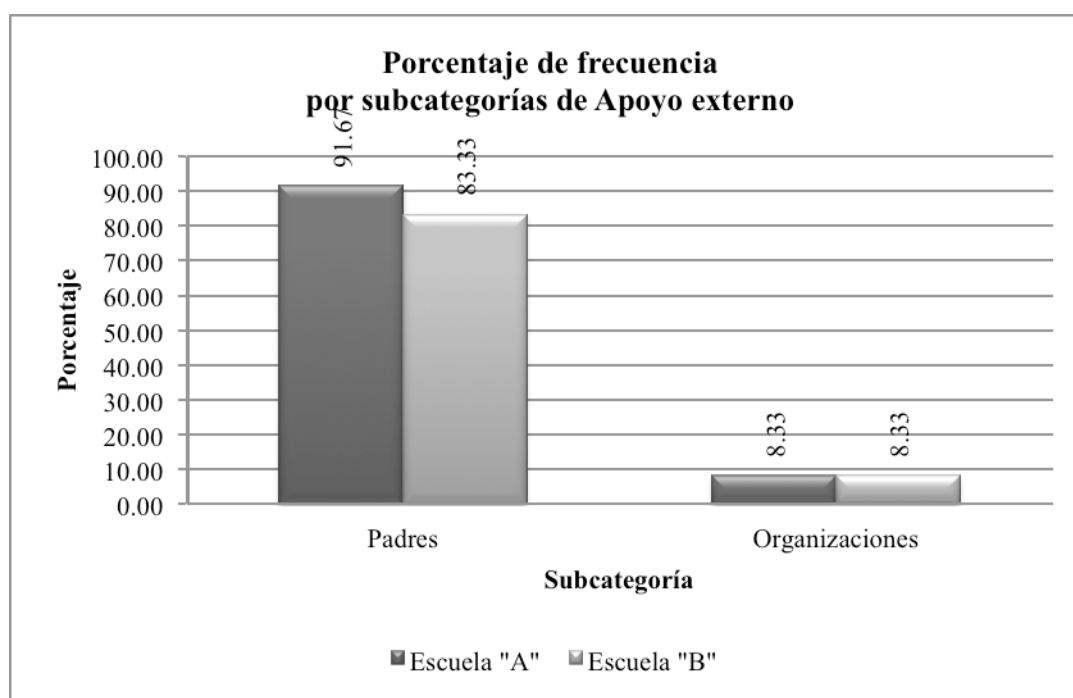


Figura 6. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por subcategorías en la categoría Apoyo externo en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

Aunada a esta clasificación por categorías, se contempló la clase otros, que incluye respuestas de diversa índole. Así, éstas se agruparon de la siguiente manera:

- Contexto: Especifica las características sociales, culturales y económicas del entorno escolar.
- Factores externos: Se refiere a situaciones o acontecimientos imprevistos sobre los cuales el docente no puede intervenir, por ejemplo: ausentismo o la enfermedad de los alumnos.
- Valores: Refiere a la práctica de éstos.
- Familia: Referente al entorno familiar de las personas.
- Alumnos: Alude a las características de los estudiantes.
- Escuela: Referente a las condiciones de la institución.
- Evaluación: Cuando se menciona algún sistema de evaluación de la calidad educativa, como PISA o ENLACE.

Los patrones encontrados en esta categoría son: Contexto con el 50% en la escuela “A” y el 58.33% en la “B”, “vivo cerca” (Maestro 7), “los medios de comunicación y su influencia en las tareas” (Maestro 11), “el medio social, pues hay malas influencias como bandas” (Maestro 11); y valores, con el 83.33% en la muestra “A” y 66.67% en la “B”, “responsabilidad ante el trabajo” (Maestro 2), “la responsabilidad de los alumnos” (Maestro 10), “falta de hábitos y valores de los alumnos” (Maestro 10), “ama su trabajo” (Maestro 15), “no tiene iniciativa” (Maestro 15), “alumnos irresponsables” (Maestro 21). La categoría alumnos representó un patrón de respuesta únicamente en la escuela “B”, “la conducta de algunos niños” (Maestro 13), “la actitud de los niños de estas generaciones, que son más rebeldes y flojos” (Maestro 15), “la conducta de los niños a

raíz de la situación familiar” (Maestro 20). Mientras que subcategorías como evaluación y escuela no tuvieron menciones en alguna de las instituciones (Ver Figura 7).

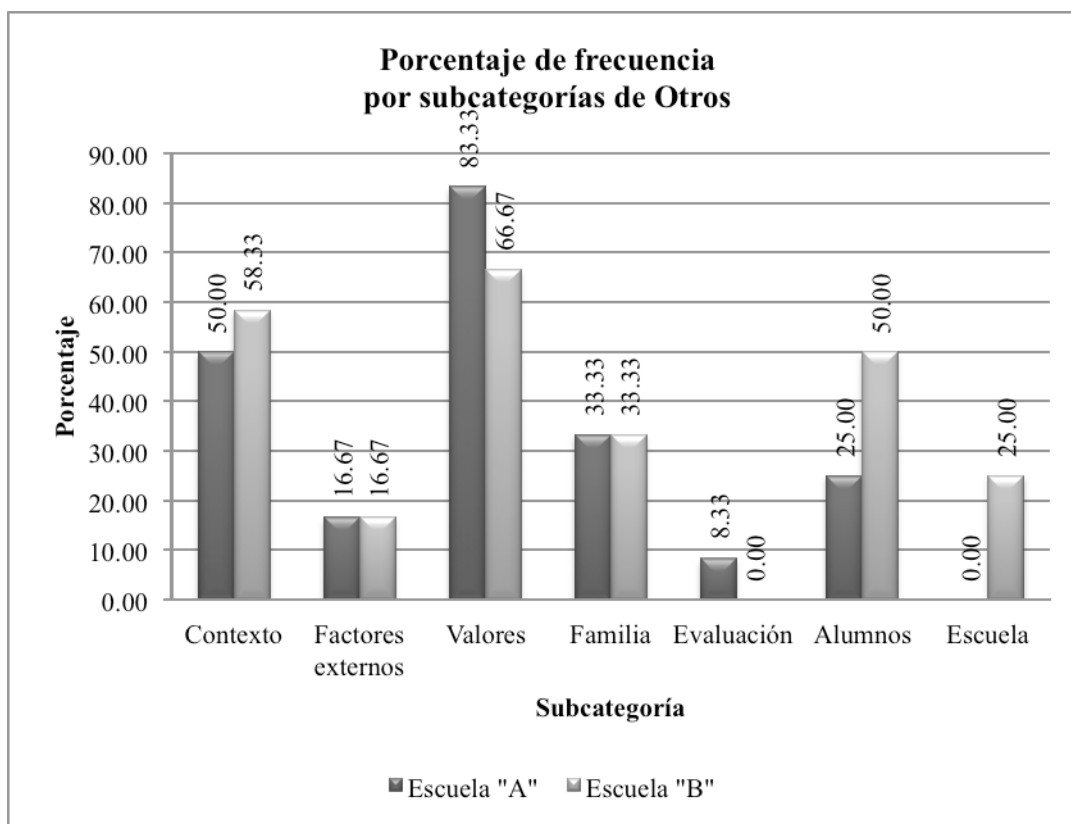


Figura 7. Porcentajes de frecuencia de las respuestas por subcategorías en la categoría Otros en las Escuelas “A” y “B” (Datos recabados por la autora).

Tras la medición de los datos obtenidos en el trabajo de campo aquí descritos, se analizaron las relaciones existentes en torno a cada categoría y su influencia sobre el trabajo del maestro. Para ello se procedió a una investigación correlacional que pretende inducir la relación existente entre la estructura actual de la escuela y su impacto en el trabajo del maestro.

4.2 Análisis de los datos

González (2003) menciona que los centros escolares como organizaciones representan el entorno donde se despliega el currículum, el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo docente, por ende sus características configuran lo que en ellos acontece. Este análisis pretende explicar la manera en que las respuestas halladas como patrones relacionados con la estructura organizativa, influyen sobre el trabajo del maestro; para lo cuál cabe recordar que las contestaciones de los participantes giran en torno a los factores que facilitan o dificultan su trabajo, así como aquellas acciones que realizan las personas consideradas exitosas o no exitosas; pues se considera que estos cuestionamientos ponen de manifiesto la manera en la que desarrollan su trabajo cotidiano.

Así, para efectos del presente trabajo ha de entenderse a la estructura organizacional como un orden en tres aspectos fundamentales: la asignación de los recursos humanos y materiales, las tareas y acciones que en ella acontecen, y la coordinación entre ambos para llevar a cabo su actividad y lograr sus propósitos. (González, 2003).

Existen diferentes visiones y perspectivas teóricas para abordar las organizaciones escolares (Pérez, 2008; González, 2003), por ello resulta imprescindible retomar un marco de referencia que permita caracterizarla con base en ciertos elementos básicos interrelacionados de manera dialéctica que permitan comprender su influencia sobre el

trabajo del maestro, sin representar una caracterización exhaustiva sobre la diversidad de procesos, dimensiones y relaciones al interior del centro escolar.

González (2003) considera a las organizaciones escolares como constructos sociales complejos que para comprenderse han de analizarse en múltiples aspectos de manera simultánea, así caracteriza de manera genérica las siguientes dimensiones:

- Estructural: Esta dimensión se basa en un conjunto de normas y reglas oficiales establecidas por las autoridades educativas, conformando así un sistema educativo con características estructurales análogas. Esta dimensión se refiere a diversos aspectos que conforman la división y organización del trabajo, pues define aspectos tales como los roles, unidades organizativas, los mecanismos de toma de decisiones, horarios, maneras de agruparse y la distribución de la infraestructura.
- Relacional: Independiente de las relaciones formales establecidas por el sistema mismo, la educación depende de seres humanos que de manera natural tenderán a relacionarse de manera informal con base en sus necesidades e intereses. Se distinguen además relaciones de tipo micropolítico o profesional.
- Procesual: Se refiere a la diversidad de procesos que acontecen diariamente en el centro escolar para su funcionamiento.
- Cultural: Se refiere a la dimensión implícita que se vive bajo los valores, creencias, supuestos, concepciones, modos de hacer las cosas, de manejar los problemas y el cambio, de relacionarse y de interpretar los

hechos que se construyen en las interacciones de las personas de la organización.

- Entorno: Se refiere a la interacción de la escuela con el entorno mediato e inmediato.

En este sentido, la primer dimensión define la estructura organizativa de la escuela como contexto para su desempeño, por ello a continuación se analiza su impacto sobre el trabajo docente tomando como marco de referencia la interrelación que surge con las otras dimensiones. Recordando que en las escuelas públicas del sistema educativo mexicano prevalece una estructura bajo el modelo industrial caracterizada por la división y supervisión del trabajo, unidades organizativas, horarios preestablecidos y las maneras y medios para agruparse.

Un primer aspecto que afecta el trabajo del docente es la existencia, asignación, distribución, calidad y efectividad de los recursos disponibles para llevar a cabo su trabajo, lo cuál manifiestan a través de expresiones que facilitan su trabajo como las “buenas condiciones del salón” (Maestro 22), “los libros de apoyo” (Maestro 4), “los libros del rincón” (Maestro 5), “libros digitalizados” (Maestro 5), “pizarrón electrónico” (Maestro 4), “el equipo de enciclomedia” (Maestro 18), en general, “la tecnología al alcance” (Maestro 17) y “materiales diversos” (Maestro 13); o bien que dificultan su quehacer como la “falta mobiliario adecuado” (Maestro 23), “que no hay retroproyector” (Maestro 2), “no hay TIC’s” (Maestro 2), “que fallen las TIC’s, cuando ya se preparó la clase” (Maestro 22), “falta de materiales por parte del gobierno” (Maestro 21), en general, la “falta de materiales” (Maestro 9). Así, se considera que la infraestructura

como parte de la dimensión estructural influye sobre el trabajo del maestro de acuerdo a la disponibilidad de recursos.

La dimensión relacional incluye de manera directa las categorías Relaciones e Interacción de este análisis, pues en ellas se describen las maneras en que conviven los maestros dentro del centro escolar para desempeñar su tarea. Así, un patrón recurrente en ambas instituciones, con el 75% en la escuela “A” y el 83.3% en la escuela “B” es la relación que establecen los maestros con la subcategoría que refiere a otros docentes. Existen relaciones con colegas similares entre las acciones que facilitan el trabajo y aquellas que realizan las personas exitosas, caracterizadas por: el trabajo colaborativo; la socialización de experiencias, métodos y estrategias; liderazgo; la delegación de actividades; participación y apertura. En cuanto a los aspectos que facilitan el trabajo del docente se obtuvieron respuestas como el “equipo de trabajo” (Maestro 3), “compartir experiencias” (Maestro 3) y “apoyo de los compañeros” (Maestro 14), y las personas exitosas realizan acciones como: “es líder” (Maestro 5), “delega actividades específicas” (Maestro 5), “te compromete” (Maestro 5), “trabaja en equipo” (Maestro 7), “apoya proyectos” (Maestro 9), “la forma colegiada de trabajo” (Maestro 16), “contribuye a que los maestros nos sintamos más unidos” (Maestro 18) y “está abierta a la crítica y enfoca el lado positivo” (Maestro 18).

En cuanto a las acciones que realizan las personas no exitosas destacaron aquellas que favorecen el aislamiento y el trabajo individual, muestra de ello son expresiones como: “no hay compañerismo” (Maestro 1), “es pasiva” (Maestro 5), “falta de solidaridad” (Maestro 10), “no quiere convivir” (Maestro 11), “falta de comunicación”

(Maestro 13) o “malas relaciones” (Maestro 23). Así, se observa que la medida en la que la organización facilite el establecimiento de relaciones micropolíticas o profesionales, éstas tenderán al trabajo colaborativo de los docentes, representando un espacio de reflexión sobre la práctica que impactará de manera positiva sobre el trabajo en las aulas al socializar las problemáticas que se viven y creando una cultura técnica común que les permita resolver problemas.

En cuanto a lo procesual, las respuestas de los encuestados hacen alusión a patrones de que refieren a la disponibilidad, estado y calidad de los recursos; la interacción con padres de familia, compañeros y directivos; el conocimiento profesional y la actualización permanente para realizar su trabajo; el apoyo de los padres de familia y la práctica de valores entre todos los miembros de la comunidad escolar.

El aspecto cultural se encuentra arraigado en el modo de actuar implícito y cotidiano de la institución, una muestra de ello es la concepción de los docentes sobre lo que está bien o mal y que influye en su desempeño. Hargreaves (1996, p. 191) menciona que “la forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas”, así propone cuatro tipos de cultura entre los docentes: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización.

El individualismo, caracterizado por el aislamiento y la incertidumbre fue un rasgo característico de las personas no exitosas en ambas escuelas, “apatía” (Maestro 11), “no quiere convivir” (Maestro 11), “malas relaciones” (Maestro 23). La colaboración, que

refiere a las relaciones establecidas entre colegas para apoyarse y recibir una retroalimentación es un rasgo de las personas exitosas que además facilita el trabajo de los profesores: “compartir experiencias” (Maestro 3), “llevamos bien el equipo de trabajo” (Maestro 7), “apoyo de los compañeros” (Maestro 14), “la forma colegiada de trabajo” (Maestro 16). La colegialidad artificial, que refiere la colaboración impuesta por las autoridades no figuró en ninguno de los patrones de respuesta, pues cuando ésta sucede en el centro escolar no tiene relevancia para el trabajo docente en las aulas.

Finalmente la balcanización, caracterizada por la coexistencia de subgrupos al interior de la organización en ocasiones antagónicas, reduce la escuela a la suma de sus partes. Así, este tipo de cultura es la que prevalece en ambas instituciones, debido a la estructura organizacional que divide en academias por grado, asignatura, comités o grupos por proyectos, muestra de ello es que en ambas escuelas existe la fragmentación del personal en agrupaciones que persiguen fines distintos, por ello existen comportamientos que definen a las personas exitosas y no exitosas, como: “no hay compañerismo” (Maestro 1), “se preocupa por los demás” (Maestro 2), “está donde le conviene” (Maestro 1), “tiene interés” (Maestro 12) o “permanece con un solo grupo de personas” (Maestro 14). Estas expresiones que parecieran contradictorias muestran que en realidad en la escuela actual existe una diversidad de intereses entre los docentes.

En relación a la dimensión del entorno, se observa la permeabilidad de sus características en el trabajo cotidiano para el desarrollo del currículum y el aprendizaje de los alumnos, así a los docentes les facilita su trabajo aspectos como: “la ubicación de la escuela, porque se encuentra en un medio con todo” (Maestro 1), “el medio, porque

los niños tienen acceso a todo lo que se les pide” (Maestro 15), “El medio social en el que se encuentra la escuela” (Maestro 20) o que el “Medio socioeconómico es bueno” (Maestro 21), y les dificulta aspectos como la “falta de cultura de los padres de familia” (Maestro 4), “los medios de comunicación y su influencia en las tareas” (Maestro 11) o “el medio social, pues hay malas influencias como bandas” (Maestro 11).

Identificando además como patrón de respuesta el apoyo externo que reciben de los padres de familia, con un 91.67% de respuestas en la escuela “A” y el 83.33% en la escuela “B”, expresando que la participación de este grupo de interés en las actividades de la escuela facilitan su trabajo, y la ausencia de ésta dificulta su desempeño. Así, se infiere que la estructura actual de la escuela no ha propiciado la creación de una relación con el entorno incluyendo además a otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Por otro lado, Fernández (2001) identifica tres modelos de organización de los centros educativos, con base en sus características como organizaciones y la actitud de los profesionales de la educación hacia ellas:

- a) El centro-agregado. Se refiere a aquellos centros que sobreviven mediante la colección o suma de los integrantes, enfatizando en el rol docente, en donde cada miembro se desempeña de manera aislada y sin coordinación al resto, las relaciones con los directivos y el entorno se limitan a “no molestar ni ser molestado”. Compagina con un modelo profesional liberal, ya que es decisión del docente hacer lo que le parezca, con el riesgo de resultados

catastróficos. Este modelo que pareciera ser propiciado por la estructura actual de la escuela, que carece de espacios y tiempos formales o flexibles para el establecimiento de relaciones micropolíticas y la colegiabilidad, está reflejado en el comportamiento de los docentes considerados no exitosos.

b) El centro-estructura: Existen relaciones estables entre los miembros, su diseño está encaminado a un fin bien definido, frente a un entorno cambiante muestra una burocracia medianamente eficaz capaz de restaurar el equilibrio y continuar su camino sin la capacidad de acoger nuevos derroteros. Tiende a un modelo profesional burocrático con predilección al ritualismo burocrático. Este tipo de estructura se refleja en algunas de las acciones que facilitan el trabajo cotidiano de los educadores, así mencionan que “el director es accesible” (Maestro 3), que “existe comunicación” (Maestro 11) o que hay docentes que “apoyan proyectos” (Maestro 9), mientras que otros manifiestan actitudes como “muestra enfado cuando se le dan comisiones” (Maestro 20), “habla de cosas que no se están realizando” (Maestro 24), “no pregunta” (Maestro 2), “no atiende los propósitos que debe atender” (Maestro 15).

c) El centro-sistema: La organización es vista como un medio al servicio del fin, es flexible y puede innovar o reinventarse con base en sus necesidades para lograr sus objetivos. Requiere de profesionales democráticos que entienden su profesión como un compromiso con los fines. Esta visión de la organización es la que demuestran los docentes exitosos, así sus compañeros refieren que muestran un “equilibrio intelectual” (Maestro 3), tienen el “hábito de la lectura” (Maestro 3), hacen “propuesta de ideas novedosas”

(Maestro 10), “busca estrategias para mejorar” (Maestro 14), “está en constante capacitación” (Maestro 14), “enfoca su energía en que el niño aprenda” (Maestro 15), “contribuye a que los maestros nos sintamos más unidos” (Maestro 18) y en general propician la colaboración y practican valores éticos que facilitan la convivencia democrática.

Así, el patrón de respuesta que alude al conocimiento de los maestros influye sobre su trabajo dependiendo además de la manera en que cada docente concibe a la organización y el tipo de perfil que muestran, ya sea liberal, burocrático o democrático. Sin embargo, el instrumento aplicado demuestra que existe una diversidad de perfiles y visiones respecto a la institución, por lo cuál se infiere que la estructura organizacional favorece el centro-agregado o el centro-estructura, lo cuál podrá definirse al momento de estudiar la reactividad o proactividad de las instituciones frente al cambio.

Como menciona Fernández (2001, p. 55) “Los desafíos que se plantean a la educación superan con creces las capacidades del docente aislado, pero no tanto las del equipo profesional del centro y de ninguna manera las derivables de la sinergia entre el centro y su entorno”. Así, se deduce que aquellos docentes democráticos que vislumbran a la escuela como un centro-sistema son aquellos que favorecen la creación de una cultura de colegiabilidad que propicia el trabajo de conocimiento necesario para la creación de una cultura técnica común que les permita ser competentes y resolver problemas en diversos contextos.

Por otro lado, el aislamiento de los docentes propicia en ellos prácticas individualistas en el salón, producto de una falsa autonomía con tintes de hermetismo que condena su práctica a la incertidumbre de la efectividad con la que se realizan las cosas. Así, en la medida que la estructura organizacional logre propiciar la colegiabilidad entre la totalidad de los docentes, contribuirá a la mejora del desarrollo del currículum y el aprendizaje de los estudiantes.

4.3 Validez

Este análisis adquiere veracidad dependiendo de la efectividad de la metodología aplicada para la obtención de datos y el análisis de la información obtenida. Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen a la validez como el grado en que un instrumento logra medir la variable que se investiga. Así, definen además tres tipos de evidencia para probar la validez: de contenido, de criterio y de constructo.

Validez de contenido: se refiere al grado en que se refleja el dominio específico del contenido que se desea medir. A continuación se explica la relación existente entre las mediciones del instrumento y las dimensiones de la pregunta en cuestión. Como ya se mencionó antes la escuela actual como organización se puede analizar desde diversas perspectivas, sin embargo, por estar interrelacionadas de manera dialéctica, este estudio de casos permitió analizar la correlación de la estructura organizacional y su influencia en el desarrollo del trabajo de los docentes bajo la perspectiva del análisis de sus implicaciones en las dimensiones relacional, procesual, cultural y del entorno. Así, se revisa que el instrumento aplicado pone de manifiesto la experiencia de los participantes

al laborar en el sistema educativo mexicano con sus características organizacionales y el impacto de esta estructura en su trabajo cotidiano.

Validez de criterio: alude a la comparación de instrumentos externos que pretenden medir lo mismo. En lo referente a la cercanía entre las puntuaciones del instrumento relacionadas con otros que miden los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro, cabe destacar que la investigación sobre la nueva escuela es una perspectiva que analiza la calidad educativa desde un marco de referencia que se encuentra en desarrollo y que no se ha abordado aún a profundidad, ya que este estudio pretende entre otras cosas, dar un referente teórico y empírico sobre lo que acontece en las escuelas públicas de educación básica en América latina, así la validez de criterio del presente instrumento se adquiere al compararlo con el grueso de las investigaciones del proyecto o bien con otras similares.

Validez de constructo: Refiere el grado en que el instrumento representa y mide un concepto teórico-empírico que subyace de la variable de interés. La estructura organizacional como bosquejo de la escuela representa el contexto en el que todas las demás dimensiones acontecen y su relación con la misma. Así, por representar el escenario para el desarrollo del currículum y el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo del maestro se verá influenciado por dicha estructura. Al preguntar qué facilita o dificulta su trabajo, y qué realizan las personas exitosas y no exitosas, las respuestas aluden a cualquiera de las dimensiones de la organización y su relación con la dimensión estructural.

Por otro lado, existen aspectos que pueden afectar la confiabilidad y la validez de los resultados, tales como la improvisación, la implementación de instrumentos desarrollados fuera del contexto, la inadecuación del instrumento hacia los encuestados, los estilos personales de los participantes, las condiciones en las que se aplica el instrumento, la falta de estandarización y aspectos mecánicos. A continuación se explica cada uno de estos riesgos en la elaboración del presente trabajo de tesis.

El instrumento aplicado para el proyecto de investigación la nueva escuela fue creado por el director del mismo, con base en criterios y estándares que se ajustan de manera genérica al contexto de las escuelas públicas de educación básica en América Latina, y basado en cuestionamientos simples que pretenden indagar de manera general la percepción de los docentes sobre el impacto de la estructura de la escuela en su trabajo, por lo que se le adjudica al instrumento la validez que lo exime de inadecuación hacia los participantes y la descontextualización.

El instrumento se aplicó en condiciones similares, se procuró entrevistar a los participantes durante un mismo horario dentro de su rutina de trabajo. En ambas escuelas se aplicó el instrumento durante el recreo de media hora, para no interferir con su trabajo con los alumnos y procurando no entorpecer las comisiones durante este lapso de tiempo.

Por otro lado, se exonera al instrumento empleado de fomentar el asentimiento, la negativa hacia los cuestionamientos o las respuestas inusuales, pues las preguntas giran en torno a una realidad cotidiana que le resulta familiar a los docentes, de tal manera que

al ser una entrevista semiestructurada, la aplicadora se vió en la posibilidad de guiar la implementación evitando este tipo de comportamientos, la falta de estandarización en lo que respecta al entendimiento sobre cada pregunta o aspectos mecánicos fallidos.

Sin embargo, uno de los riesgos que se presentan en este estudio cualitativo es la diversidad de estilos personales de los encuestados, pues se corre el riesgo de que a pesar del anonimato, los participantes describan la realidad que les atañe en torno a la pregunta de investigación movidos por la deseabilidad social.

Con base en la descripción, análisis y revisión de la validez de este estudio, a continuación se exponen las principales ideas y hallazgos derivados de este trabajo, que pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación y ofrecer un referente tanto empírico como teórico, que contribuya al diseño de la nueva escuela, planteando además algunos cuestionamientos para investigaciones sucesivas.

Capítulo 5. Conclusiones

Con base en el análisis derivado del estudio de casos múltiples que pretende indagar acerca de los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro en dos escuelas primarias ubicadas en Metepec, Estado de México, a continuación se exponen los principales hallazgos en cuanto a lo que facilita o dificulta su trabajo y las acciones que llevan a cabo las personas consideradas exitosas y no exitosas dentro de la organización, así como las ideas generadas a partir del presente documento y algunas recomendaciones para la creación de la nueva escuela e investigaciones futuras.

5.1 Principales hallazgos

La investigación sobre la “Nueva escuela” ha impulsado diversas investigaciones que ofrecen información sobre ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? Así, la presente tesis, como parte de este proyecto, se plantea como objetivo general conocer los efectos específicos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los docentes en dos escuelas primarias con características similares ubicadas en el contexto de Metepec, Estado de México; para dar un referente para la creación de un nuevo modelo organizacional para las escuelas públicas de educación básica.

Para coadyuvar a lo anterior, se establecieron como objetivos específicos de este estudio:

- Identificar los aspectos que facilitan el trabajo de los docentes en el aula.
- Identificar los aspectos que dificultan el desempeño de los docentes en el aula.
- Conocer qué hacen los docentes de la institución educativa para ser considerados exitosos.
- Conocer qué hacen los docentes de la institución educativa para ser considerados sin éxito.

En este tenor, no es accidental que la mayoría de las escuelas arrojen resultados similares en contextos cercanos, pues al pertenecer a un mismo sistema diseñado bajo características semejantes en su dimensión estructural, su trabajo se ve influenciado por las mismas fuerzas del régimen, caracterizado por la prevalencia del modelo industrial, en donde existe una división del trabajo por unidades o sectores que es supervisada por un superior en la jerarquía del organismo.

Por otro lado, en ambas escuelas los patrones identificados representaron frecuencias porcentuales cercanas en cada categoría y subcategoría, así también en aquellas respuestas que representaron menos de la mitad de recurrencia. Se identifica que los aspectos que facilitan el trabajo de los docentes en las escuelas “A” y “B” de este estudio giran principalmente en torno a la existencia, disponibilidad y calidad de los recursos para llevar a cabo su trabajo, principalmente en lo que respecta a las TIC; la buena comunicación, relaciones e interacción con sus colegas; el trabajo en equipo; el desarrollo de competencias profesionales para llevar a cabo su trabajo, así como la

formación continua; el apoyo externo de los padres de familia; la práctica de valores y las características del contexto del centro educativo. De manera especial, sobresale la categoría relaciones, sobre todo con otros profesores, pues los docentes encuentran satisfacción en la colaboración y en la posibilidad de desarrollar su creatividad y ser autónomos (UNESCO, 2005).

Lo que dificulta su trabajo gira en torno a la inexistencia o deficiencia de estos elementos. Además, resaltan dos aspectos importantes, los problemas sociales y familiares del contexto en el que se desarrollan los alumnos representan un obstáculo para el desempeño profesional docente (UNESCO, 2005); y la escasa práctica de valores por parte de sus alumnos y colegas impacta negativamente en su quehacer. Así, se reconoce la importancia del contexto escolar en la producción docente (Barbosa, 2004)

Las personas consideradas exitosas manifiestan un empleo eficaz de los recursos de los que disponen, además tienden a desarrollar de manera constante las competencias profesionales que requieren para ejercer su profesión, procuran diseminar su conocimiento, establecen relaciones con sus colegas y con la escuela que se caracterizan por la práctica de valores, una comunicación eficaz, la colaboración, muestran apertura a la crítica, liderazgo, innovación, creatividad y están comprometidas con su labor. En resumen, apuntalan al perfil del profesor democrático. Por otro lado, las personas consideradas no exitosas tienden al aislamiento, la falta de compromiso, una comunicación poco efectiva y un estancamiento en el desarrollo de competencias docentes, asemejan más a los perfiles de docente liberal y burocrático.

Senge (1998) menciona que la estructura de las organizaciones humanas a menudo es flexible porque formamos parte de ella. Así, es notorio que las personas exitosas han logrado disminuir la tendencia al aislamiento y la delimitación de roles específicos que promueve la estructura organizacional y han conseguido vislumbrar su influencia en la organización al procurar comunicar y diseminar sus competencias entre sus colegas.

Sin embargo, pese a estas diferencias entre las acciones de las personas exitosas y no exitosas, aún prevalecen resultados semejantes en cuanto al logro de objetivos de la institución, o bien la diferencia es mínima. Pues los patrones son producto del sistema, ya que al pertenecer a un mismo organismo, las personas tienden a producir resultados similares pese a las individualidades que las caracterizan (Senge, 1998).

Como se observa, este estudio de casos, perteneciente al proyecto multiregión “La Nueva Escuela” realizado en dos escuelas primarias del municipio de Metepec, Estado de México, permite identificar los aspectos que facilitan o dificultan el trabajo de los docentes en ambas instituciones, así como las acciones que realizan las personas consideradas exitosas y no exitosas dentro de las mismas.

Derivado del proceso de reflexión sobre los hallazgos encontrados en el análisis de la información, es posible responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? y con ello dar un referente para el diseño de “La Nueva Escuela” pública de educación básica en América Latina, apuntalando a que la organización escolar basada en el modelo industrial funge como el contexto de los procesos educativos en la educación

básica actual y que es en él donde radican las principales dificultades para llevar a cabo un proceso educativo de calidad.

Se enfatiza así, la interrelación de todas y cada una de las dimensiones de la organización, haciendo hincapié en la estructura organizacional como contexto para el desarrollo de las otras. Así, la distribución de roles, recursos y horarios bajo el modelo de trabajo industrial impacta de manera directa otros ámbitos al configurar la forma en la que se relacionan las personas, se realizan los procesos, se manifiesta la cultura y la relación que establece el centro educativo con el entorno.

Visto de esta manera, la estructura actual de la escuela favorece el aislamiento y una falsa autonomía de los maestros con tintes de hermetismo en cuanto a su quehacer docente, a la realización de proyectos imperiosos, a la visión de la organización como un centro-agregado o en el mejor de los casos, como un centro-estructura. Sin embargo, las necesidades expuestas por organismos gubernamentales y no gubernamentales a nivel mundial exponen ya la necesidad de centros-sistema.

La evolución hacia la sociedad del conocimiento implica a los gobiernos y sociedades la atención a la calidad educativa (Loyo, 2001). En este tenor, Pirela y Sánchez (2009) mencionan que la dinámica actual cambiante y vertiginosa requiere de las organizaciones, la adopción de nuevos modos de gerenciamiento y el desarrollo un aprendizaje que les permitan mejorar así como encontrarse con la cultura y sus valores; además, han de asumir el cambio, ser flexibles y simplificar la estructura organizacional para facilitar la toma de decisiones. Por ello es necesario propiciar lo que denominan una

integración organizacional, definida como el grado en que la escuela procura las condiciones que favorezcan la claridad de metas y objetivos, el establecimiento de una comunicación eficaz, la cooperación dentro y entre cada sector, la definición de cargos y la transparencia en el manejo de la información.

Sin embargo, una de las principales dificultades para el desarrollo de esta cultura de la calidad mediante la integración organizacional tiene como uno de sus principales obstáculos la incapacidad de los centros educativos para aprender, pues el modo en que están diseñadas, la división de tareas y las formas de interactuar, crean problemas de aprendizaje que tienden a pasar inadvertidos y superan los esfuerzos de los más brillantes (Senge, 1998).

González (2003) menciona que pese a la dimensión estructural homóloga en las instituciones de un mismo sistema educativo, la dimensión relacional varía de un centro a otro en cuanto a las relaciones profesionales que ahí acontecen, y que bien pueden suscitarse situaciones como: que predomine el individualismo, el conflicto o bien la colaboración; sin embargo sea cual fuere el caso, estos modelos influyen en la dinámica de trabajo, el grado de cohesión, colaboración, la resolución de conflictos y la satisfacción del personal.

En suma, estos hallazgos apuntalan a que la configuración actual de la escuela como contexto donde se desarrolla la tarea educativa cotidiana, dificulta la visión de las instituciones educativas como organizaciones que han de aprender y ser vitales para responder de manera proactiva a las nuevas necesidades derivadas del contexto social y

político caracterizado por el cambio constante, la globalización y el conocimiento como elemento que mueve a las economías; pues la evolución hacia la sociedad del conocimiento implica a los gobiernos y sociedades la atención a la calidad educativa (Loyo, 2001)

Pérez (2008) menciona la visión de un centro educativo como organización y lo define de dos maneras: delimitando los roles de los integrantes con base en sus tareas y áreas de acción; y le da una estructura que condiciona las acciones, formas de relacionarse y la toma de decisiones que ahí acontecen al otorgarle un marco de referencia basado en regulaciones y ajustes. Así, la organización escolar se convierte en el soporte donde acontece la práctica escolar, por ello, si se desea institucionalizar un cambio educativo que modifique la práctica, es necesario pensar en el medio donde ésta acontece.

Con base en este referente teórico y empírico sobre el efecto de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro, se derivan algunas recomendaciones para la creación de la nueva escuela, así como algunas preguntas de investigación para estudios posteriores.

5.2 Recomendaciones para la nueva escuela

A continuación se expone una serie de ideas que procuran contribuir a la creación de la nueva escuela en el contexto mundial actual, sobre todo en lo que respecta a los sistemas educativos de América Latina que comparten características estructurales similares.

En primer lugar, es necesario que las organizaciones educativas asuman que la educación está en crisis, y que a pesar de los esfuerzos bien intencionados y el aumento del gasto en los sistemas educativos del mundo, su desempeño ha mejorado muy poco y son pocas las estrategias que han producido mejoras que aún resultan insuficientes (Anónimo, 2009). Así, para lograr sus propósitos, la escuela debe encontrar nuevas formas de operar que apuntalen a la mejora de la calidad de su servicio. Para contribuir a esta mejora, los gobiernos han de crear nuevos modos de gerenciamiento acordes a las nuevas realidades, y promover estrategias que procuren la profesionalización docente, pues son los maestros quienes realizan el trabajo en las aulas para implementar reformas.

Con base en los resultados de este análisis, se sugieren la colaboración y el aprendizaje como estrategias de mejora que propician el incremento en la calidad educativa, pues se parte del supuesto de que como producto de la respuesta y adaptación al cambio, las organizaciones generan conocimiento. Sin embargo, pareciera ser que la estructura actual no fomenta la creación de una cultura técnica común que permita a la escuela resolver los problemas que enfrenta. Por ello, se sugiere que los sistemas escolares reflexionen acerca de las siete barreras para el aprendizaje que identifica Senge (1998) y procuren reestructurar la organización para propiciar la adquisición de nuevos conocimientos:

1. Yo soy mi puesto. Las personas describen sus responsabilidades en una organización con base en su puesto, no en los propósitos de la empresa; así definen su identidad de acuerdo a las tareas y horarios que requiere el rol que desempeñan. Sin embargo, como mencionan Rivas,

Sepúlveda y Rodrigo (2005) la manera en que el docente entiende su rol, las condiciones en las que lo desarrolla y los contextos donde se desempeña determinan la manera en que asume su tarea y realiza su actividad; así la tarea del profesor se define en torno a la enseñanza y su identidad profesional es relativa a los alumnos.

Es necesario crear una visión sistémica que deje ver a los docentes como parte de un todo en el que su actuar repercute en la totalidad del organismo, por lo cuál ha de evolucionarse a la visión de un centro-sistema donde el rol de cada uno de los colaboradores está representado por un profesional democrático que se permite ser flexible, innovar o reinventarse para contribuir al logro de las metas de la institución.

En este sentido, se requiere que las personas desarrollen una identidad profesional que procure el impulso de competencias docentes desde la formación inicial, así, se sugiere que, como en otros sistemas educativos la carrera docente sea redignificada, la selección de los candidatos para ejercer la profesión sea muy cuidadosa y se lleve a cabo antes del comienzo de la capacitación (Anónimo, 2009). Pues como menciona Barbosa (2004), los maestros se insertan en la docencia como actividad profesional desde la formación inicial.

2. El enemigo externo. Como subproducto de la actitud “yo soy mi puesto”, las personas muestran una incapacidad para vislumbrar la trascendencia de sus actos a nivel organizacional, por ello al considerar que

cumplen con lo que les corresponde, asumen que cualquier fallo de la organización es producido por algún agente externo.

La simplificación de la estructura organizacional y la creación de un sistema que evolucione de una jerarquía vertical hacia una disposición horizontal que procure la comunicación y la visión del impacto del actuar propio, otorga al personal la posibilidad de hacer conscientes las consecuencias de sus actos. Para ello es necesario además un nuevo modelo de liderazgo distribuido, que permita a las personas ser partícipes en los procesos de gestión y toma de decisiones.

3. La ilusión de hacerse cargo. Cada vez es más frecuente en las organizaciones escuchar sobre la necesidad de una actividad proactiva que permita resolver las dificultades de lo que acontece, sin embargo, en ocasiones se cae en una reactividad disfrazada.

Es necesario que la organización esté consciente de lo que realmente está pasando en su entorno, para prever las medidas necesarias que le permitan responder a él de manera eficaz.

4. La fijación en los hechos. Existe la tendencia a actuar sobre los acontecimientos inmediatos que se suscitan.

La burocratización de los sistemas actuales dificulta la comunicación, de tal forma que es común la reactividad frente a lo urgente en lugar de prever y planear de manera reflexiva lo que ha de realizarse. Nuevamente, se muestra necesaria la simplificación de la estructura, reduciendo la jerarquía

de roles que existe actualmente, así como la disposición de medios que faciliten la comunicación eficaz.

5. La parábola de la rana hervida. Se refiere la tendencia a reaccionar de manera súbita a cambios repentinos y a la incapacidad para asumir el cambio como un proceso lento y gradual.

La crisis de la escuela actual no es reciente, sin embargo, en los últimos años se han tomado medidas notables por parte de los gobiernos para mejorar los resultados. Así, la escuela ha mostrado una incapacidad de percepción a los cambios del entorno. Se sugiere una investigación continua sobre las condiciones del contexto y el desempeño de la institución que permitan la sistematización de la información que monitoree de manera constante el avance de la escuela en el logro de sus cometidos y ponga de manifiesto lo que falta por mejorar, basándose en la creación de un sistema de indicadores eficiente.

6. La ilusión de que “se aprende con la experiencia”. Richert (2003, p. 180) menciona:

Mi argumento de que la experiencia es un poderoso contexto de aprendizaje cuenta con un corolario. Se trata de que la experiencia y el aprendizaje no son la misma cosa. Ni el aprendizaje tiene lugar necesariamente después de la experiencia. Para aprender de la experiencia, uno tiene que pensar en ella y darle sentido.

Senge alude que para poder aprender, es necesario experimentar las consecuencias de nuestros actos, y que en las organizaciones el cambio está

representado por ciclos que llevan años o décadas, lo que impide aprender de la experiencia dada la corta memoria de las personas.

El análisis institucional no puede reducirse a lo inmediato, por ello es necesario llevar un registro de la historia de la institución, registrando sus dificultades, acciones y el impacto de las mismas, así como su proyección a corto, mediano y largo plazo; pues esta bitácora será un referente de análisis que acopie las maneras de resolver los problemas y el conocimiento derivado de este proceso, contribuyendo a la creación de una cultura técnica común entre los colaboradores que apuntale al aprendizaje organizacional.

7. El mito del equipo administrativo. Para contrarrestar las dificultades de la organización es común la creación de equipos que integran a los colaboradores más enérgicos y experimentados, sin embargo existe la predilección por la solución de problemas comunes y urgentes, pero las dificultades complejas están fuera de sus dominios.

En la medida que se logre un aprendizaje organizacional, los docentes continuarán el desarrollo de competencias que les permitan resolver diversos conflictos en distintos contextos y aún problemas más complejos en conjunto.

Por otro lado, actualmente se apuesta por el aprendizaje organizacional como producto del trabajo colegiado, para elevar la calidad de las escuelas, sin embargo, éste supone la existencia de una unión escolar que difícilmente puede existir, debido a las características de la estructura organizacional de las escuelas (Sandoval, 2001).

Generalmente la infraestructura física, los horarios y la distribución de roles no

consideran espacios propios para los maestros y el trabajo colaborativo (UNESCO, 2005).

Así, se alude principalmente a selección y competencia del líder para inspirar y llevar a cabo procesos de gerenciamiento que propicien el aspecto volitivo de las personas y refuercen su identidad profesional en torno a algunos aspectos que permitan el aprendizaje organizacional que procure la mejora de la calidad educativa.

5.3 Investigaciones futuras

A partir de los hallazgos de este análisis surgen algunas preguntas de investigación que pueden apoyar en lo sucesivo a la investigación sobre la estructura organizacional de la escuela y su impacto en el quehacer docente:

- ¿Qué tipo de perfil docente requiere la nueva escuela?
- ¿Cómo debe ser la formación inicial de los docentes de la nueva escuela?
- ¿Qué tipo de capacitación permite el desarrollo de las competencias del líder de la nueva escuela?
- ¿Qué características debe tener el proceso de selección y reclutamiento de personal que procure la conformación de organizaciones que aprenden?
- ¿Cómo impacta la planeación institucional en el aprendizaje organizacional?

El presente trabajo de tesis indaga sobre la influencia específica de la estructura organizacional sobre el trabajo cotidiano de los maestros, procurando analizar su impacto sobre otras dimensiones a las que sirve de contexto. Así, al mostrar los hallazgos en dos primarias públicas de educación básica, da un referente sobre lo que acontece en el sistema educativo mexicano que puede ser contrastado con sus homólogos en otros países latinoamericanos y así dar un referente sobre este tema que aún está en desarrollo.

Se considera como principal aporte la identificación de sugerencias específicas que configuren la creación de un nuevo modelo organizativo para las escuelas públicas que sirva de contexto para la creación de una cultura de la calidad con tendencia a la mejora constante y la formación de los ciudadanos del conocimiento.

Listado de Referencias

- Anónimo (2009, Mayo). Dossier Educativo 90: Los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo. *Educación 2001*. No. 168.
- Barbosa, A. M.de F.(2004). En las redes de la profesión: Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20), 159-181.
Recuperado el 30 de Enero de 2011, de
[http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB
&criterio=ART00408](http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00408)
- Brunner, J.J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias*. Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO. Recuperado el 25 de febrero de 2011, de
<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Cantú, H. (2001). Desarrollo de una cultura de calidad. México: McGrawHill.
- Casares, D., Siliceo, A. (2005). Planeación de vida y carrera. Vitalidad personal y organizacional. Desarrollo Humano. 2da. Edición. (pp.64-73).México: LIMUSA.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el*

estrategias. Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO. Recuperado el 25 de febrero de 2011, de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>

Fernández, E.M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 43-64. Recuperado el 30 de Enero de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie25a02.PDF>.

Flores F. M. y Torres H. M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas.

Flores Fahara, M. (2010). Hacia la escuela como organización de práctica reflexiva. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 209-226). México, D. F.: Trillas.

Flores Fahara, M., Rodríguez Bulnes, M.G. y García Quintanilla, M. (2007, 8 al 12 de octubre). Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. Monterrey, N.L., México. Recuperado el 30 de Enero de 2011 de: <http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/ege/proyectos/proyectos/proyectos/documentos/redeen.pdf>

Flores Kastanis, E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 23 - 35). México, D. F.: Trillas.

Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G., Holguín Ruiz, L. T., Olivas Maldonado, M., et al. (2007). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje. In C. E. E. Bonilla (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003* (pp. 26). México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 30 de Enero de 2011 de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2003/3Lasescuelas.pdf>

Giroux S. y Tremblay G (2009). *Metodología de las ciencias humanas*. D.F., México: FCE.

González, M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Proceso*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.

González Romero, M. P. (2010). El aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 37-78). México, D. F.: Trillas.

Gutiérrez Aladro, L. A. (2010). Tres rumbos en el desarrollo profesional del profesor: Práctica reflexiva, comunidad profesional de aprendizaje y comunidad de

práctica. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 227-249). México, D. F.: Trillas.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (P. Manzano, Trad. 4a. ed.). Madrid: Morata.

Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la investigación*. D.F., México: Mc Graw Hill.

Jiménez, L.L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19), 603-630. Recuperado el 25 de marzo de 2011, de <http://comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critério=ART00388>

López, J. L. (2010). El aprendizaje organizacional y las escuelas que aprenden: Adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 79-103). México, D. F.: Trillas.

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 65-81. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>

Manes J. (2008). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. México: Granica.

Martínez Sánchez, A. (2010). Comunidades de práctica y escuelas que aprenden, como entidades que administran conocimiento. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 277-303). México, D. F.: Trillas.

Pérez-Gomar Brescia, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: La organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 7(13), 43-60. Recuperado el 30 de enero de 2011, de http://www.rexe.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=99:la-matriz-insonora-del-cambio-educactivo-la-organizacion-escolar-perspectivas-para-

Pesqueira Bustamante, N. G. (2010). Los ciclos de vida profesional del maestro como base para la organización escolar. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 127-149). México, D. F.: Trillas.

Pirela de Faría, L., y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 15(1), 175–188. Recuperado el 13 de enero de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011674013>

Ramírez Hernández, D. C. (2010). El profesor como agente de cambio educativo a través del trabajo colaborativo. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.),

La escuela como organización de conocimiento (pp. 304-323). México, D. F.: Trillas.

Richert, Anna (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En Liberman Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base para la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España. (Repensar la educación, No. 16) pp. 193-208.

Rivas J.I., Sepúlveda M. P. y Rodrigo P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13 (47). Recuperado el 20 de Febrero de 2011 de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>

Rovira C., Codina, L., Marcos M.C. y Del Valle M. (2004). *Información y documentación digital 2004*. Barcelona, Grupo Documentación Digital IULA-UPF e Instituto Universitario de Lingüística Aplicada.

Ruiz Cantisani, M. I. (2010). La formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 36-56). México, D. F.: Trillas.

Sandoval F. E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 83-102. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de: <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>

- Senge, P. M. (1998). *La Quinta Disciplina: El Arte y Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje* (C. Gardini, Trad.). México, D.F.: Granica.
- Tarrés M.L. (2001). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Ediciones Porrúa, FLACSO y Colegio de México.
- Torres Arcadia, C.C. (2010). La identidad como marco de referencia para entender el aprendizaje organizacional. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 104-121). México, D. F.: Trillas.
- Torres Hernández, M. J. (2010). La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la educación superior. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 187-208). México, D. F.: Trillas.
- Torres Herrera, M. (2010). La identidad profesional en la profesión de la enseñanza. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 150-181). México, D. F.: Trillas.
- Ulin P., Robinson E. y Tolley E. (2006). *Investigación Aplicada en Salud Pública: Métodos Cualitativos*. Organización Panamericana de la Salud
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Autor.

Recuperado el 30 de enero de 2011, de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>

Valdés García, M. A. (2010). El director como promotor cultural en la escuela. En M. Flores Fahara y M. Torres Herrera (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 255-276). México, D. F.: Trillas.

Zorrilla F. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 2, 2002. Recuperado el 10 de Febrero de 2012 de: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Apéndice A. Hoja de Registro (Anverso)

Escuela A Maestro # _____		Fecha: _____	
Facilita		Dificulta	
Éxito		No Éxito	

Apéndice B. Hoja de Registro (Reverso)

Escuela A Maestro # _____ Fecha: _____

Impresiones del entrevistado

Notas sobre la entrevista

