

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY

**Universidad  
Virtual**



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY**

---

“Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela”

TESIS

Que para obtener el grado de:

Maestro en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

**José Luis Lugo Tapia**

Asesor tutor:

**Manuel Efrén Sánchez López.**

Asesor titular:

**Eduardo Flores Kastanis.**

León, Guanajuato, México.

Noviembre de 2008

# **Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela**

**Por:**

**José Luis Lugo Tapia A00567153**

Aprobado por los sinodales:

Sinodal 1

Sinodal 2

Sinodal 3

Fecha del examen de grado: 3 de marzo de 2009.

## **Dedicatorias**

A mis padres, Abraham y Mercedes, por que me han dado todo, y un poco más.

A mi esposa, Anabel. Sin su amor, apoyo, comprensión y consideración todo esto no hubiera sido posible.

A mis tres hijos, Wendy, Luis y Diana. Gracias por su comprensión en silencio sin replicar por el tiempo robado a su compañía.

## **Reconocimientos**

Al maestro Manuel Efrén Sánchez López. Gracias por su acompañamiento en todo este proceso y por sus valiosas aportaciones.

# Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela

## Resumen

En el presente trabajo de investigación se aborda la organización escolar, desde una perspectiva fundamentalmente interpretativa, y con base en el análisis crítico de la observación directa de la realidad estudiada, se intenta dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo del maestro?

Esta investigación se llevó a cabo utilizando el método de estudio de casos, aplicando entrevistas semiestructuradas a 13 docentes de dos escuelas primarias ubicadas en municipio de Doctor Mora, Guanajuato. Con las respuestas proporcionadas por los profesores se conformó un modelo de análisis a fin de comparar los resultados obtenidos en ambas escuelas, y relacionarlo con el marco teórico que sustenta el presente trabajo. De esta forma se encontraron seis factores que se consideran críticos y estrechamente relacionados con las estructuras organizacionales vigentes de las escuelas de educación básica, y que afectan el trabajo de los maestros; estos son: las relaciones, el conocimiento, los recursos, el tiempo, el apoyo externo y el apoyo interno. Por lo que se concluye que estos hallazgos son significativos y pueden ser considerados para la construcción de un nuevo modelo de estructura organizacional que permita concretar un cambio educativo.

## Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	1
Introducción.....	1
Contexto.....	2
Definición del problema.....	3
Pregunta de investigación.....	4
Objetivo general.....	4
Justificación.....	4
Beneficios esperados.....	6
Delimitación y limitaciones de la investigación.....	7
Capítulo 2. Fundamentación teórica.....	9
Dimensión estructural.....	12
Dimensión cultural.....	15
Dimensión relacional.....	18
Dimensión entorno.....	21
Capítulo 3. Metodología.....	25
Enfoque metodológico.....	25
Método de recolección de datos.....	27
La entrevista cualitativa.....	27
Obtención y procesamiento de la información.....	28
Capítulo 4. Presentación de resultados.....	33
Capítulo 5. Análisis de resultados.....	58
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones.....	70
Referencias.....	78
Apéndice “A”. Autorización para la investigación.....	80
Apéndice “B”. Concentrado de respuestas por categoría.....	82

Apéndice “C”. Formato utilizado en las entrevistas .....	86
Curriculum Vitae.....	88

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Comparación entre patrones de respuesta de los profesores de ambas escuelas.....	34
Gráfica 2. Modelo resultante de ambas escuelas.....	36
Gráfica 3. Descriptores mencionados en la categoría recursos.....	38
Gráfica 4. Respuestas dadas en la categoría recursos.....	39
Gráfica 5. Respuestas dadas en el descriptor tecnología.....	40
Gráfica 6. Respuestas dadas en el descriptor material didáctico.....	41
Gráfica 7. Descriptores mencionados en la categoría conocimientos.....	42
Gráfica 8. Respuestas del descriptor habilidades.....	43
Gráfica 9. Respuestas dadas en el descriptor cursos de actualización.....	44
Gráfica 10. Descriptores de la categoría relaciones.....	45
Gráfica 11. Respuestas dadas al descriptor compañeros.....	47
Gráfica 12. Respuestas dadas al descriptor padres de familia.....	48
Gráfica 13. Número de maestros que mencionaron la categoría tiempo en cada escuela.....	49
Gráfica 14. Respuestas dadas en el descriptor tiempo.....	50
Gráfica 15. Maestros que respondieron en la categoría apoyo externo.....	51
Gráfica 16. Respuestas dadas en el descriptor padres de familia.....	53
Gráfica 17. Descriptores de la categoría apoyo interno.....	54
Gráfica 18. Respuestas del descriptor compañeros.....	55
Gráfica 19. Respuestas de la categoría espacios.....	56

# Capítulo 1

## Planteamiento del Problema

### Introducción

El presente trabajo de investigación se realizó como parte de un proyecto más amplio coordinado por el Instituto Tecnológico de Monterrey con el fin de diseñar lo que se denomina “La Nueva Escuela”. El planteamiento principal es que la estructura actual de las escuelas de educación básica es una de las causas de los problemas que ocasionan los bajos resultados de aprovechamiento que se presentan en las evaluaciones que se realizan. De tal manera que, partiendo de la premisa de que la estructura afecta el trabajo de los maestros, se llevó a cabo este trabajo en dos escuelas rurales ubicadas en el municipio de Doctor Mora, Guanajuato; ambas con situaciones similares en cuanto a número de alumnos, número de maestros frente a grupo y número de aulas.

La investigación se efectuó con base en la metodología de casos, recabando la información a través de entrevistas semiestructuradas que se realizaron a todos los maestros frente a grupo de ambos centros escolares. La información proporcionada por los profesores, se clasificó en 10 categorías, elaborando modelos de respuestas de cada una de las escuelas para después comparar dichos modelos y construir uno solo con las respuestas de todos los maestros entrevistados.

En los resultados se observa cómo los patrones de respuesta de los maestros coinciden en 7 de las 10 categorías elaboradas, permitiendo inferir que la estructura actual de las escuelas incide en el trabajo de los mismos, por lo que en el apartado de conclusiones y recomendaciones se plantea la necesidad de revisar dicha estructura y promover la creación de una nueva, más horizontal, flexible y acorde a las condiciones de la época actual.



## Contexto

Las escuelas donde se llevó a cabo la presente investigación se encuentran dentro del municipio de Doctor Mora, en el estado de Guanajuato, ambas se localizan en comunidades rurales, son públicas y pertenecen a la zona escolar número 39, sus datos generales se detallan en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS	ESCUELA "GREGORIO TORRES QUINTERO"	ESCUELA "WALTER C. BUCHANAN".
Localidad	Begoña, municipio de Doctor Mora	La Laguna, municipio de Doctor Mora.
Nivel educativo	Primaria	Primaria
Turno	Matutino	Matutino
Zona	Rural	Rural
Salones de clase	7	6
Grupos por grado	1 de cada grado (únicamente de primer año son 2 grupos)	1 de cada grado
Maestros	7	6
Total de alumnos	166	157
Promedio de alumnos por grupo.	23.7	26.16
Administradores	1 (director)	1 (director)

Tabla No. 1. Características de las escuelas donde se realizó la investigación.

## **Definición del Problema**

La finalidad del presente trabajo es determinar la manera en que la estructura de las escuelas incide en el trabajo de los maestros. La estructura actual de las escuelas de educación básica es la misma desde hace más de cincuenta años, una estructura creada en la época industrial y que sirvió para formar a la sociedad de ese entonces; sin embargo a lo largo del tiempo poco o nada ha cambiado, se continúa trabajando en las escuelas con un maestro por grupo de alumnos de un mismo nivel, en una aula, aislado de los demás, con un libro de texto único por grado, con un director y en un horario, por lo regular, de cinco horas frente a grupo.

En esta investigación se parte del supuesto de que esta estructura organizacional de las escuelas, determina la forma en que se relacionan los maestros, la manera en que enfrentan los problemas que se les presentan y la forma en que interaccionan con el entorno. En este sentido, el primer paso es definir a qué nos referimos cuando hablamos de estructura, pero de la estructura en su totalidad conformada por los elementos que la integran, y por la forma en que estos se encuentran relacionados (González, 2003). Dentro de éstos se ubican los elementos físicos como espacios, instalaciones, materiales y equipos; pero también se encuentran elementos sociales como personas, las posiciones que éstas ocupan en la organización, así como las unidades o grupos a los que pertenecen. Entonces, lo que va a caracterizar a una organización es la forma en que se llevan a cabo las relaciones entre estos elementos (González, 2003). La definición del concepto de estructura organizativa es, según González (2003, p. 42), “el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas”.

De tal manera que mediante el presente trabajo se pretende investigar cómo dichos elementos que integran la estructura de la escuela como organización, influyen en el trabajo de los maestros.

## **Pregunta de Investigación.**

Todos los elementos que conforman la estructura organizativa de las escuelas confluyen y se relacionan entre sí determinando la forma como se trabaja en las mismas, la abundancia o escasez de recursos, la existencia o no de determinado equipo, son elementos que influyen en el funcionamiento de los centros escolares. Desde este punto de vista, la pregunta a responder mediante el análisis de los resultados de la presente investigación es:

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

## **Objetivo General**

Determinar, a través del análisis de dos escuelas primarias, si la estructura de las mismas tiene influencia sobre el trabajo de los maestros.

## **Justificación**

La demanda a las escuelas de servicios educativos de muy diversa índole se ha incrementado significativamente en los últimos quince años, y a la vez ha disminuido de manera notable su efectividad, en términos de calidad, equidad y pertinencia. Aunque la causa de este problema se ha asociado a falta de recursos económicos y a una necesidad de mayor preparación por parte de los maestros, y se han establecido políticas y programas en este sentido, con aumentos importantes en los recursos económicos, materiales y humanos que se destinan a las escuelas y a las instituciones formadoras de docentes, los problemas parecen aumentar más que disminuir, incluso en escuelas donde la población estudiantil decrece. Este problema –de falta de efectividad- de las escuelas primarias no se limita a Latinoamérica, pero en esta zona es donde mayores repercusiones tiene, ya que la falta de recursos de los

gobiernos hace insostenible mantener estas políticas por mucho tiempo. La tendencia a la privatización de la educación en Latinoamérica, que ha aumentado en los últimos diez años para tratar de sustituir el papel del estado como patrocinador de la educación desplazando la fuente de financiamiento del estado al ciudadano particular tampoco ha resuelto el problema, ya que las escuelas particulares también presentan problemas similares a las públicas, y si se compara la cantidad de recursos invertidos en las escuelas con los logros en calidad y pertinencia educativa, la inversión de recursos es desproporcionada. Gastar diez veces más para obtener resultados 2 ó 3 veces mejores no es una solución viable a largo plazo, y no tiene justificación en términos educativos, administrativos o éticos.

Una explicación alternativa a este problema, que fundamenta este proyecto de investigación, es que la actual estructura organizacional de las escuelas, que ha variado poco en los últimos cien años, puede ser la causa de que la escuela no pueda mejorar sus resultados, a pesar de contar con mayores recursos y maestros mejor preparados. La investigación actual sobre trabajo de conocimiento indica que las estructuras organizacionales diseñadas para mejorar el trabajo industrial no facilitan el trabajo de conocimiento y de hecho lo dificultan. Mientras la labor del maestro en la escuela comparte muchas características del trabajo de conocimiento, las escuelas son organizaciones diseñadas en función de supuestos eminentemente industriales (especialización del trabajo, fragmentación “racional” de las actividades, supervisión directa y estandarización de procesos como mecanismos de coordinación del trabajo, agrupación por función, etc.). A pesar de las enormes diferencias en recursos, prestaciones, currículo, apoyos gubernamentales, que se ven entre diversos países al hablar de sus escuelas, incluso de diferencias importantes en este sentido entre escuelas de un mismo país o de una misma comunidad, los problemas de las escuelas son muy similares. Y el factor en común de todas estas escuelas es, precisamente, su estructura organizacional. Todas las escuelas están organizadas de manera tan similar en el mundo que son casi idénticas. Todas tienen un maestro trabajando con un grupo de alumnos sobre un contenido. Todas tienen

un director que supervisa el trabajo de la escuela. Todas dividen el tiempo de trabajo en periodos relativamente similares, y tienen tiempos fijos para lograr resultados predeterminados.

Si bien es cierto que la actual estructura organizacional de las escuelas es una causa importante de los problemas de desempeño que se han agudizado en los últimos 15 años, el invertir más recursos de cualquier índole, y el tener maestros y directivos mucho más preparados no va a resolver estos problemas de manera importante. Es posible que incluso los agrave. Sin embargo, los efectos específicos de estas estructuras sobre el trabajo de conocimiento que realiza el maestro apenas se empiezan a conocer.

Por lo cual es importante determinar cuánto o cómo influye la estructura actual de las escuelas en el trabajo de los maestros, lo que permitirá proponer un modelo de escuela nueva, en donde la estructura mas que favorecer o responder a paradigmas creados en la época industrial, responda a las condiciones de la actual sociedad del conocimiento que requiere de una estructura más flexible, horizontal y en donde la toma de decisiones pueda darse lo más cercano posible al lugar de trabajo del maestro.

## **Beneficios Esperados**

Este proyecto de investigación busca aumentar el conocimiento que se tiene sobre este tema. Al conocer más los efectos de la estructura sobre el trabajo de los maestros se considera que será más sencillo y más rápido poder generar un nuevo modelo organizacional para las escuelas, lo que se le llama “La Nueva Escuela”, y en consecuencia una nueva forma de administración educativa que contribuya a mejorar los resultados de los centros escolares, principalmente de las escuelas públicas. En la gran mayoría de los países latinoamericanos, más del 85% de la población es educada por los sistemas públicos. Y en la mayoría de nuestros países, una parte importante del gasto público se destina a la educación. Lograr que los recursos públicos produzcan mejores resultados para la mayor parte de la población en materia de educación es una contribución importante que puede hacer este proyecto.

Las escuelas públicas de educación básica son las que más estudiantes atienden en cualquier país latinoamericano, y a las que, proporcionalmente, se les dan menos apoyos económicos y técnicos, y donde trabajan profesores menos preparados institucionalmente. Tienen menos recursos disponibles, y trabajan en las condiciones organizacionales más difíciles.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha detectado que la mayoría de la investigación educativa en México y en Latinoamérica se enfoca en escuelas a nivel superior, principalmente universidades y, en función de la cobertura, de manera desproporcionada en escuelas particulares. No hay mucha investigación educativa en nuestros países, y la poca que hay es sobre las escuelas que más recursos tienen y que menos población atienden.

Este proyecto pretende, aunque sea de manera muy limitada, revertir un poco esta tendencia.

## **Delimitación y Limitaciones de la Investigación**

La presente investigación se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas ubicadas en dos comunidades rurales del municipio de Doctor Mora, Guanajuato. Ambas escuelas con un número de alumnos y maestros similar.

En las dos escuelas se realizaron entrevistas semiestructuradas a todos los maestros que se encontraban frente a grupo en el ciclo escolar 2007-2008. Se contó con todas las facilidades por parte de los directores para realizar este trabajo.

Las entrevistas a los maestros de ambas escuelas se realizaron en la oficina del director, en condiciones de espacio y tiempo muy similares.

Dentro de los obstáculos que se presentaron para la realización de esta investigación, se pueden mencionar la dificultad para encontrar al director de una de las dos escuelas, ya que

sus actividades y la del autor de este trabajo no coincidían; además, la facilidad para contestar las preguntas de la entrevista fue diferente en cada uno de los maestros, dependiendo de su experiencia frente a grupo así como del grado de seguridad en sí mismos.

Aunque, en términos generales, todas las facilidades otorgadas por los directores y la disposición de los maestros y maestras para participar en la presente investigación, permitieron que el trabajo se realizara de forma adecuada.

## Capítulo 2

### Fundamentación Teórica

A partir de la bibliografía señalada como base para llevar a cabo el presente proyecto, se intentó conformar un cuerpo teórico formado por los modelos, teorías y conceptos que fundamentaran este trabajo. De tal manera que en este apartado se plantea el marco teórico que, conjuntamente con la integración del análisis de los aspectos empíricos, proporcionan una argumentación sustentable sobre el problema objeto de investigación.

Existen muchos tipos distintos de teorías acerca de las organizaciones escolares. Cada una destaca y aborda aspectos diferentes de las mismas y es útil para unos fines o para otros. Los centros escolares constituyen un objeto de estudio multidimensional y, en buena medida, esas diferencias reflejan un punto de vista deliberado. En consecuencia, las teorías no funcionan en el vacío, sino en el marco de perspectivas de comprensión y de análisis que asumen supuestos diferentes sobre la naturaleza y funciones del conocimiento, sobre las relaciones entre la teoría y el objeto de estudio y, en definitiva, sobre lo que es importante en las organizaciones escolares (González, 2003).

Para los fines de este trabajo de investigación fue importante elaborar una perspectiva teórica de la organización escolar para que actuara básicamente como un marco cognitivo previo del que se debió partir para definir lo que se quiere estudiar de un centro escolar (el todo o alguna de sus partes), así como para describir, explicar e interpretar lo que se observa, que en este caso es la estructura de las escuelas, y como ésta influye en el trabajo de los docentes. En este sentido, una perspectiva teórica es algo más, o distinto, que una simple teoría o modelo. Si no fuera por el marco de interpretación que proporciona la perspectiva, cualquier teoría quedaría reducida a una acumulación de hechos. Sería como reducir una casa a un montón de materiales (González, 2003).



De tal forma, que el primer paso es definir a que se refiere cuando se habla de estructura, Robbins (1998) menciona que la estructura de la organización define cómo se dividen, agrupan y coordinan formalmente las tareas laborales, y González (2003), señala que la estructura de una organización está constituida por los elementos que la integran, pero además por las relaciones que se establecen entre ellos. Dentro de estos encontramos los elementos físicos como: espacios, instalaciones, materiales y equipos; pero también se encuentran elementos sociales como: personas, las posiciones que estas ocupan en la organización, las relaciones interpersonales, así como las unidades o grupos a los que pertenecen. De acuerdo con De Vicente (2001) la estructura configura de una determinada manera el escenario para comprender las relaciones entre los miembros del centro escolar.

La definición del concepto de estructura organizativa es, según González (2003, p. 42), “el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas”. De tal manera que la existencia o escasez de los elementos que conforman la estructura, así como las relaciones que se dan entre ellos, son los aspectos que van a indicar la forma en que determinan el trabajo de los docentes en las escuelas investigadas.

Mintzberg (1997) menciona que la estructura y el diseño organizacional cuenta con tres elementos importantes: la designación de las relaciones formales de dependencia; la agrupación de las personas en departamentos; estos dos elementos es lo que se conoce como estructura. El tercer elemento se refiere al diseño de sistemas que garanticen que los departamentos se comuniquen y coordinen con eficacia, a fin de integrar sus esfuerzos.

Todas las organizaciones tienen una estructura que, como se menciona anteriormente, está conformada por los recursos que la integran, y que las distintas estructuras se desarrollan por las relaciones entre estos elementos. De acuerdo con González (2003) el modelo que se ha utilizado para caracterizar a los centros escolares debido a su alta formalidad y alta descentralización, es la estructura burocrática.

La escuela, considerada como organización, constituye un contexto clave para el desarrollo del currículo, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan los maestros y maestras, según González (2003, p. 25):

Dicho contexto está configurado por múltiples dimensiones y elementos que, en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos.

Los componentes que integran la organización escolar no mantienen entre sí una relación fuerte, ni son necesariamente estables. Los centros escolares presentan, más bien, un alto nivel de fragmentación y discrecionalidad en su comportamiento, producto de la conexión vaga entre la jerarquía y el trabajo, entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre individuos y entre unidades. Las razones de la débil articulación están en el hecho de que los dos mecanismos típicos para asegurar la integración o la conexión dentro del centro escolar (que son la tecnología y la autoridad) no tienen una presencia tan sólida y precisa como en otras organizaciones (González, 2003.).

Senge (2005, p. 57) menciona que “la estructura influye sobre la conducta. Cuando las personas pertenecen al mismo sistema, a pesar de sus diferencias, suelen producir resultados similares”. Entonces, ¿cómo influye la estructura actual de las escuelas en el desempeño de los maestros y maestras?

Las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar vienen dadas por el hecho de que, en cualquiera de ellos, existe una estructura organizativa formal (dimensión estructural); se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen (dimensión relacional); se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas (dimensión cultural); se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona (dimensión procesual); y se mantienen ciertas relaciones con el entorno (dimensión entorno) (González, 2003).

De estas cinco dimensiones organizativas que conforman un centro escolar, se eligieron cuatro: dimensión estructural, dimensión relacional, dimensión cultural y dimensión entorno para

tomarlas como base y plantear el marco teórico sobre el que se desarrollará el estudio de la presente investigación, intentando determinar de qué manera estas dimensiones se relacionan e interactúan en las dinámicas de las escuelas investigadas y cómo influyen en el trabajo cotidiano de los profesores entrevistados.

### **Dimensión Estructural.**

Esta dimensión hace referencia a cómo está organizado el centro escolar, es decir, cómo están organizados formalmente sus elementos. "Constituye, por así decirlo, el andamiaje o esqueleto de la organización" (González, 2003. p. 27).

En esta dimensión se indica la forma en que está distribuido el trabajo de la organización en las distintas parcelas de actuación, y cuáles son los mecanismos formalmente establecidos para la toma de decisiones sobre los aspectos de la vida del centro escolar, así como para tratar de mantener la articulación entre sus diferentes unidades organizativas.

Los elementos que integran el esqueleto para llevar a cabo las actividades organizativas, son, según González (2003):

1. Los papeles o roles desempeñados por las personas en el centro escolar, con sus correspondientes tareas y responsabilidades.
2. Las unidades organizativas en las que están agrupados, con sus respectivas tareas y responsabilidades.
3. Los mecanismos formales que existen en la organización para que los individuos y unidades organizativas se relacionen entre sí, se coordinen y no funcionen al margen de otras.
4. La estructura de tareas formalmente establecida para el desarrollo de la enseñanza en las aulas.
5. La estructura física e infraestructura del centro, es decir, sus espacios y materiales y como están distribuidos; sus instalaciones y cómo se ha regulado su utilización.

La estructura de las escuelas es el resultado del conjunto de normativas, regulaciones oficiales y reglas formalmente emanadas de la administración educativa, debido a esto la estructura de todas las escuelas que forman parte de un mismo sistema educativo, poseen una estructura formal similar. Esto no indica que todos los centros escolares (por tener una estructura similar) funcionen de una misma manera, la dimensión estructural proporciona el esqueleto, pero no dice como funciona la organización en su interior.

Los dos principios básicos que determinan la estructura de una organización son: diferenciación e integración. La diferenciación se refiere a las tareas emprendidas en la organización, básicamente su distribución y asignación. Daft (2007, p. 149) señala que la diferenciación implica “las diferencias en las orientaciones cognitivas y emocionales entre los directivos en distintos departamentos funcionales y la diferencia en la estructura formal entre departamentos”. La integración se refiere a la coordinación de los procesos y partes diferenciadas que conforman la organización de tal manera que operen conjuntamente y permitan alcanzar unos resultados congruentes con las metas planteadas. El mecanismo más utilizado para lograr esta integración en los centros escolares es la jerarquía de autoridad.

La estructura de las organizaciones puede ser sistematizada según diferentes dimensiones entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: formalización, complejidad y centralización. La formalización hace referencia a la cantidad de documentación escrita en la organización; esta documentación incluye procedimientos, descripciones de puestos, regulaciones, manuales y políticas etc., que describen el comportamiento y las actividades de la organización (Daft, 2007). La complejidad como menciona González (2003) se refiere a la cantidad y diversidad de elementos de que consta; esto es, el número de partes, subsistemas o componentes diferentes que son identificables en ella. La centralización se refiere al nivel jerárquico que la autoridad tiene para tomar una decisión. Cuando las decisiones se toman en los niveles altos de la organización, esta se considera centralizada. Cuando las decisiones se delegan a los niveles organizacionales más bajos, la organización se considera descentralizada

(Daft, 2007). Robbins (1998, p. 205) señala que la centralización “se refiere al grado en que la toma de decisiones se concentra en un único punto de la organización”.

En los centros escolares debido a la autonomía con la que cuentan los profesores y el considerable grado de complejidad y ambigüedad que tienen las actividades educativas, es muy difícil lograr un funcionamiento coordinado a partir únicamente de mecanismos verticales de autoridad. En este sentido es necesario que se cuente con mecanismos horizontales de coordinación como el trabajo colegiado y en equipo de los maestros. El modo más habitual en que lo realizan los profesores es a través de las reuniones (formales e informales) que se desarrollan para la toma de decisiones académicas, planear el trabajo con los alumnos, resolver problemas de enseñanza aprendizaje, revisar programas, etc. (González, 2003). De esta forma se regula de algún modo el trabajo de coordinación de la docencia y se crean las condiciones necesarias para que los profesores desarrollen sus actividades en forma colaborativa y no de forma aislada. Esto es importante por que, dada la estructura actual de los centros escolares donde se ha mantenido un patrón de funcionamiento, según el cual en cada aula trabaja un solo profesor, y ha sido habitual una estructura organizativa para el aprendizaje dominada por áreas o asignaturas separadas unas de otras, por la utilización de materiales didácticos similares para todos los alumnos (como los libros de texto), y la enseñanza y trabajo individual del alumno. Como lo señala González (2003, p. 65):

Incluso la propia disposición física de los centros, que separa a los docentes en aulas individuales, con pocos espacios para reunirse y trabajar conjuntamente, así como la notable compartimentalización del tiempo escolar, han conducido al aislamiento y dificultado la colaboración entre los profesores.

Sobre esta misma forma de trabajo en las escuelas de educación básica, Hargreaves (2005, p. 24), señala que:

Generalmente, los profesores trabajan con aulas constituidas según la edad de los alumnos; imparten su enseñanza solos, aislados; hacen preguntas cuyas respuestas conocen de antemano; evalúan y se ocupan de sus alumnos sin que estos los evalúen ni se preocupen por ellos: estas son algunas de las regularidades más fundamentales e, incluso, sagradas de su trabajo.

En este sentido los equipos de profesores constituyen un elemento básico para evitar y contrarrestar este aislamiento, en el que, como ya se comentó, con frecuencia laboran los profesores. Estas estructuras y su utilización en los centros escolares, desempeñan un papel importante ya que representan un contexto y oportunidad para el trabajo en equipo, la colaboración entre los maestros y la coordinación del curriculum y la enseñanza. Esto es vital para el adecuado funcionamiento de las escuelas y para su mejora y desarrollo.

### **Dimensión Cultural.**

Esta dimensión se refiere a la red de valores, razones, creencias y supuestos que están detrás de lo que ocurre en los centros escolares, y que influyen en la forma como funcionan. La organización escolar es una realidad social que se va construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ella a través de complejos procesos de interacción y negociación social, y mediatizados por el contexto sociopolítico, cultural y económico imperante en un momento dado. De Vicente (2001) señala que esos procesos interactivos, a través de los que se va construyendo la realidad organizativa, generan creencias, códigos normativos explícitos o tácitos, hábitos, funciones y roles imprevistos, patrones más o menos rutinizados de acción, en definitiva, cultura organizativa. De acuerdo con Robbins (1998, p. 254) “la cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos que ostentan los miembros y que distinguen a la organización de otras”.

Mintzberg (1997, p. 184) menciona que “la cultura consta de una serie de elementos intangibles que comparten los miembros de una organización: sus valores, las creencias que guían sus acciones, los sobreentendidos, e incluso, las formas de pensar”.

Daft (2007, p. 20) señala que “una cultura organizacional no está escrita pero se hace patente en su historia, slogans, ceremonias, vestido y diseño de las oficinas”.

De tal forma que la presente investigación también se fundamenta en la perspectiva cultural que señala González (2003, p. 10) “se inspira en la orientación general que guía a las

ciencias interpretativas, es decir, aquellas que persiguen comprender lo social y humano interpretando manifestaciones simbólicas”.

Principalmente en la teoría subjetiva que señala:

Los denominados modelos subjetivos de la organización asumen que la educación es una tarea profundamente moral y hasta cierto punto misteriosa, impredecible y cambiante, como lo son los centros escolares y su gestión o administración. La razón esencial estriba en que se asientan en personas, en sus valores y en su apreciación subjetiva de la realidad (González, 2003. p. 12).

Sarasola (2006) menciona que las formas de ser y de hacer que las organizaciones, en tanto que son grupos de personas, van construyendo a lo largo de su historia en su proceso de integración y adaptación, se van cristalizando en patrones que conforman el inconsciente colectivo y, en consecuencia, se hacen cada vez más estables. Conforman la cultura de la organización. Esta construcción social es obra de personas que crean sus realidades a través de filtros, y que actúan de acuerdo con ellas.

En consecuencia, los centros escolares no son entidades externas o ajenas que se imponen a los individuos y a las que estos deben adaptarse. Tampoco son estáticos e inalterables, sino que se construyen progresivamente en forma de estructuras de pensamiento y lenguajes, de sistemas, valores y emociones (González, 2003).

Sin embargo, es difícil definir una cultura que predomine en los centros escolares, pues aspectos como “creencias profundamente arraigadas que se comparten en la organización”, “reglas no escritas”, “el modo de hacer las cosas dentro de la organización”, “significados compartidos”, “creencias y expectativas compartidas”, “valores y creencias que subyacen a una organización”, son ejemplos de la gran diversidad de elementos que pueden encontrarse dentro de lo que puede llamarse “cultura escolar” (González, 2003).

En general, en una organización como la escolar, en la que se lleva a cabo una tarea educativa, saturada de componentes valorativos y normativos, el funcionamiento cotidiano no es sino un reflejo de esa dimensión cultural, pues afecta al propósito y la filosofía de la

organización, esté o no escrito y, por tanto, al modo de trabajar y relacionarse en ella. (González, 2003).

La estructura de alguna manera influye en la cultura que se va desarrollando en la escuela, Hargreaves (2005) habla del individualismo, aislamiento y secretismo como una forma particular de cultura de enseñanza. Además señala que los profesores en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado en sus propias aulas, y que esto es debido a que la mayor parte de las escuelas elementales todavía tienen una estructura de “cartón de huevos”, o sea, aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus compañeros (Hargreaves, 2005).

Lo que define a la organización escolar, por tanto, es no solo su estructura formal, sino también el cómo se utiliza realmente ésta, qué relaciones se potencian y desarrollan entre sus miembros; cómo se despliegan y llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivan y expresan en la práctica cotidiana del centro, qué relaciones, cómo y por qué se mantienen en la comunidad y el entorno, y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para el alumno (González, 2003).

De tal manera que la cultura de la escuela es algo que puede gestionarse en beneficio de la misma. En este sentido la cultura puede desempeñar un papel clave en la motivación de los maestros, en que encuentren sentido y significado en su trabajo, en que se comparta una misma visión de lo que se quiere de la escuela (Senge, 2005), así como en la consecución de las metas y objetivos que se tienen como organización.

En la creación y desarrollo de esta cultura, el director tiene un papel fundamental, ya que él tiene la responsabilidad de modelar, conformar, modificar, reorientar y gestionar la cultura de la escuela de tal manera que promueva la eficacia y calidad del centro escolar. Por eso es importante que el director defina qué cultura es la que desea desarrollar en la escuela, qué



valores, creencias, significados, supuestos y compromisos se quiere construir y promover en la misma y cómo estos se verán reflejados en los maestros, alumnos y padres de familia (González, 2003).

En la medida en que en una organización, en este caso la escolar, se comparte una misma cultura, esta permite orientar las decisiones de sus integrantes sobre lo que es importante y lo que no lo es, lo que es apropiado o lo que debe aceptarse y lo que no debe aceptarse, construyendo de esta forma una cultura que se refuerza constantemente con las acciones cotidianas mediante las que funciona dicha organización. De este modo la cultura es un elemento indispensable para la coordinación y comunicación dentro de la organización.

Sin embargo, una cultura compartida no garantiza la eficacia y calidad de los resultados de la organización, ya que pueden presentarse valores y creencias compartidos por todos los integrantes de la misma, pero que no son los adecuados para su eficiente funcionamiento. Por esta situación es fundamental establecer los valores, creencias, supuestos y significados que se quiere construir y promover en la organización.

### **Dimensión Relacional.**

La organización escolar no es solo una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades, etc. También es un entramado de redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que la integran. La vida diaria de los profesores se ve salpicada de innumerables interacciones con otros grupos como los estudiantes, directivos, colegas, padres y grupos de la comunidad. De Vicente (2001) menciona que desde una perspectiva micropolítica los profesores se ven inmersos en un complejo campo de interacciones de naturaleza política que obliga a redefinir de modo radicalmente distinto las nociones tradicionalmente empleadas para caracterizar la vida de los profesores en el seno de las escuelas.

Las escuelas están formadas por personas que interaccionan y van construyendo patrones de relación entre ellas; crean ciertas ideas, concepciones, intereses que no siempre son similares; realizan su trabajo de una manera determinada; tienen problemas y conflictos; que se relacionan entre si de forma cotidiana y permanente (González, 2003).

De tal manera que los miembros de una organización no solo mantienen relaciones formales que son establecidas por la estructura, si no también otras de muy diverso tipo que influyen en la vida social y académica de las escuelas. Es común hablar de relaciones formales e informales, y utilizar esta distinción para diferenciar entre aquellas relaciones que son normadas y establecidas por la estructura, y aquellas que suceden de forma espontánea y al margen de la estructura como las amistades o enemistades entre las personas; coincidencias o no entre grupos; identificación entre personas, etc.

En general estos patrones relacionales que se establecen entre los miembros que conforman un centro escolar van a determinar un cierto clima organizacional que afecta las dinámicas de trabajo, su grado de satisfacción, su nivel de integración, de participación y de conflictos (González, 2003). De esta manera los centros escolares son similares por pertenecer a un mismo sistema educativo que los dota de una determinada estructura, pero son diferentes debido a que las personas que los integran desarrollan unas relaciones determinadas por sus distintas formas de ser y de actuar.

La perspectiva política según González, (2003) es entendida como el conjunto de preceptos generales que guían a las ciencias reflexivas y críticas, fue elegida para este proyecto porque proporciona un marco interpretativo que posibilita organizar, sistematizar e interpretar los datos extraídos de la realidad de los centros escolares estudiados y facilita su identificación a pesar de estar constituido por múltiples componentes. De acuerdo con Daft (2007, p. 499) “La política organizacional implica actividades para adquirir, desarrollar y utilizar el poder y otros medios a fin de obtener el recurso preferido cuando existe incertidumbre o desacuerdo acerca de opciones”.

Dentro de esta perspectiva encontramos a la teoría micropolítica de la organización escolar que se caracteriza por asumir la naturaleza compleja, inestable y conflictiva de los centros escolares. Esto es debido a que dichos centros están compuestos por individuos y grupos con intereses particulares que se involucran en dinámicas micropolíticas para satisfacerlos. De acuerdo con Daft (2007, p. 482) “los individuos y grupos usarán el poder y la actividad política para manejar sus diferencias y el conflicto”.

La teoría micropolítica concibe a los centros escolares como entidades políticas formadas por individuos y grupos que tienen intereses distintos. Como consecuencia de ello, los centros escolares raramente se caracterizan por metas unívocas y compartidas por todos, que guíen su comportamiento de un modo ordenado y uniforme. Dentro de las organizaciones, los individuos y grupos con frecuencia tienen intereses y metas diferentes que desean alcanzar a través de la misma organización (Daft, 2007).

En las relaciones que ocurren entre las personas que constituyen y van construyendo la organización escolar se ponen en juego intereses y capacidades de poder diferentes. A través de ellas los individuos y/o grupos consienten, establecen o defienden espacios de poder, intrigan y se movilizan para promover sus planteamientos ideológicos y prácticos y, en general, sus intereses, intenciones u objetivos dentro de la organización (González, 2003).

Aunque los individuos y grupos en el centro escolar comparten ciertos valores y recursos, haciendo así posible que aquél vaya funcionando día a día, también, al tiempo, pueden mantener valores, creencias, planteamientos pedagógicos e intereses que pueden ser diferentes y que causan conflictos (González, 2003).

Desde esta perspectiva una organización escolar es una construcción orientada ideológicamente y mediatizada por determinantes históricos, económicos y políticos (González, 2003) que responde a intereses específicos externos e internos constituidos y controlados por grupos de poder. Mucho es lo que se analiza desde esta perspectiva respecto a la claridad y transparencia de los supuestos ideológicos que promueven y legitiman las condiciones,

prácticas y teorías que sirven de base para develar los motivos ocultos de los fenómenos organizativos, los resultados de cualquier análisis siempre arrojan elementos que permiten adoptar una postura activa ante la diversidad de situaciones que se presentan en el contexto organizacional. En este sentido, es muy importante reconocer la existencia de grupos de poder diversos y plurales en donde el dominio, el conflicto y la negociación forman parte de la naturaleza inestable, compleja y conflictiva de los centros (González, 2003). Todo centro escolar se inscribe dentro de una micropolítica que los concibe como entidades formadas por individuos y grupos que difieren en sus intereses, ideologías y metas, lo que provoca una permanente lucha por el control, esto es lo que finalmente fundamenta la tesis cognitiva e ideológica que define al centro.

La comprensión de los centros escolares como organizaciones micropolíticas es importante para poder desarrollar toma de decisiones compartidas, en donde se pueda definir qué tipo de escuela se quiere construir, con qué finalidades, qué currículo, qué y como se debe enseñar, y cuales como deberán ser las relaciones profesionales que se establecerán entre los profesores.

### **Dimensión Entorno.**

En esta dimensión se hace referencia a que los centros escolares no son entes que funcionan aislados, sino que están en constante interacción con el medio que les rodea, y que de alguna manera también influye en su funcionamiento. Ninguna escuela puede ser cerrada a su entorno ni puede permanecer ajena a él. Como menciona González (2003, p. 31) “La interacción con este viene condicionada por que las expectativas, necesidades, demandas, incluso exigencias que se le plantean al centro escolar desde el exterior son cambiantes”

Dentro del entorno existen factores que pueden afectar al centro de forma directa, estos son aquellos individuos y organizaciones con los que la escuela se relaciona directamente como los padres de familia, el personal administrativo o los integrantes de la comunidad. También

existen otros factores que pueden afectar de forma indirecta, pero no por esto menos importantes, como pueden ser factores sociales, económicos, políticos y culturales de las sociedades en donde están ubicadas las escuelas. No todos los elementos del ambiente tienen relevancia en cuanto a la forma como influyen en el desarrollo de los centros escolares, unos tienen mayor relevancia que otros, dependiendo incluso de las circunstancias.

Uno de los elementos más importantes del entorno de los centros escolares son los padres de familia; sin embargo, aunque no está plenamente definida como debe ser y en qué debe ser su participación en la escuela, si se está de acuerdo en que “cuanto más cerca esté el padre de la educación del niño, tanto mayor será el impacto en la evolución y logros educativos del niño” (Fullan, 1997. p. 195).

En efecto, no se tiene una definición de lo que se entiende por participación de los padres y cuales debe ser los resultados de ésta, lo que deriva en confusión sobre el papel de los mismos en la educación de sus hijos. Las principales formas de participación que se les asignan a los padres en la escuela, las menciona Fullan (1997, p. 196):

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

En general la presencia y participación de los padres en el salón de clases, más que en la escuela en general, se relaciona con un mayor éxito académico de los estudiantes.

Los programas más exitosos del padre como “profesor” que se han empleado tienen cuatro rasgos comunes: eran coordinados por el personal del proyecto; incluían procedimientos para elaborar planes instructivos para los niños; proporcionaban capacitación personalizada a los padres en esos planes; e incluían mecanismos para el seguimiento y evaluación del progreso de los padres y los niños en la instrucción casera.

En el gran estudio Mortimore y colaboradores (citado por Fullan, 1997), acerca de la eficiencia de la escuela, las prácticas de participación paterna representaban uno de los 12 factores clave que diferenciaban a las escuelas eficientes de las menos eficaces. Sin embargo son pocos los maestros que intentan la participación sistemática de los padres en el apoyo de sus hijos.

En un estudio comparativo, enfocado en las actitudes y actividades de los padres, Dauber y Epstein (citados por Fullan, 1997) encontraron que:

1. Los padres informan poca participación en la escuela misma. Muchos padres trabajan medio tiempo o tiempo completo, y no pueden ir a la escuela durante el horario escolar.
2. Los padres en todas las escuelas de esta muestra son enfáticos acerca de querer que las escuelas y los maestros les aconsejen como ayudar a sus propios hijos en casa en cada nivel o grado.
3. Los padres creen que las escuelas necesitan reforzar prácticas tales como proporcionar información específica sobre las principales materias académicas de sus hijos y lo que se espera que aprenda cada año.
4. Los padres de niños pequeños y los padres con mayor escolaridad realizan más actividades en casa en apoyo de la escolaridad de sus hijos.
5. Los padres que recibían la guía de los maestros acerca de cómo ayudar en la casa, pasaban más tiempo que otros padres ayudando a sus hijos en las tareas.

Se ha demostrado que las prácticas de las escuelas para informar e involucrar a los padres son más importantes que su escolaridad, el tamaño de la familia, la situación marital, e incluso el grado o grupo, para determinar si los padres de familia permanecen comprometidos con la educación de sus hijos (Fullan, 1997).

Los maestros desean mayor participación de los padres, pero piensan que muchos padres no están disponibles o interesados. Y los padres dicen que quieren saber más acerca de sus hijos y la manera de cómo ayudarlos en casa. Sin embargo una vez que los maestros y

padres interactúan en forma regular en actividades específicas, las reservas y el temor mutuos se transforman, con resultados positivos para la evolución personal y académica de los estudiantes y para las actitudes del padre y el maestro (Fullan, 1997).

La participación directa en la instrucción relacionada con la educación del propio hijo, es la ruta más segura para que los padres encuentren un sentido de significado específico frente a los nuevos programas diseñados para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto es importante considerar este elemento del entorno de los centros escolares y aprovecharlo para su mejor funcionamiento.

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

En este apartado del trabajo de investigación se desarrolla la metodología utilizada para obtener, analizar y sistematizar la información. El enfoque metodológico se basó en el método de casos, utilizando la entrevista semiestructurada para recabar la información, la cual fue analizada a partir de diez categorías preestablecidas.

#### **Enfoque Metodológico**

Para el desarrollo de la presente investigación, la metodología específica utilizada incluyendo instrumentos a aplicar, las indicaciones específicas de cómo aplicarlos y cómo capturar los datos obtenidos, fue establecida previamente y proporcionada por el coordinador del proyecto general.

El método es el estudio de casos múltiple, donde se comparan dos casos desarrollados con los mismos instrumentos para identificar patrones comunes entre estructuras organizacionales similares. El trabajo realizado implicó comparar los resultados obtenidos en entrevistas semi-estructuradas a los maestros de dos escuelas primarias del municipio de Doctor Mora, Guanajuato, con características estructurales similares.

El método cuantitativo requiere del uso de medidas estandarizadas y del análisis de los datos en forma estadística. El método cualitativo utiliza instrumentos que le permitan observar el fenómeno a profundidad. Como señala Stake (1998, p.47) “en el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador”.

El proyecto de investigación sobre el diseño de la escuela nueva incluye una serie de trabajos de investigación multinivel orientados al estudio de cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro. El estudio de esta problemática plantea la intención de comprender la realidad desde un punto de vista epistemológico que considera al conocimiento como producto de la actividad humana, que no



es escéptico, ni neutro. Por lo que fue necesario implementar una metodología específica y común dadas las características y magnitud del proyecto, combinando uso del método cuantitativo en el análisis de los datos, así como del cualitativo en la interpretación de la información.

Para abordar el estudio de las categorías seleccionadas en la presente investigación, fue necesario hacerlo desde la perspectiva sistémica, que invita a no centrar la búsqueda en los errores individuales ni en los acontecimientos, a no ver elementos aislados sino totalidades (Senge, 2005). Para esto es preciso buscar en las estructuras organizacionales que imperan en las escuelas, ya que son las que modelan los actos y resultados, pero además son las que generan diversos patrones de conducta organizacionales (Senge, 2005). Indagar y analizar elementos culturales como: la distribución y uso del tiempo, la toma de decisiones, la gestión de recursos, la generación de conocimiento, desde la propia visión de los maestros, que son los principales actores del sistema educativo; es uno de los principios de fundamentales que guiaron a esta investigación.

Dada la complejidad del tema objeto de investigación, se utilizó en gran medida la metodología cualitativa con la intención de profundizar en las situaciones encontradas, tratando en todo momento de guardar un equilibrio entre el alcance, la precisión y enfoque explicativo utilizado. El método seleccionado fue el estudio de casos explotando su potencialidad para mejorar la realidad social, a partir del análisis intenso del fenómeno, dentro de un grupo de docentes de educación primaria que trabajan en dos escuelas públicas del estado de Guanajuato. El método de estudio de casos fue empleado como un método único, que sirvió para potenciar el análisis de la realidad y permitió la reflexión, mediante un proceso de sistematización intensivo de diversos aspectos desprendidos de la información extraída de la realidad, a partir de las categorías estudiadas así como de su interrelación.

La tesis aquí presentada implicó comparar los resultados obtenidos de entrevistas semiestructuradas a los maestros de dos escuelas ubicadas en dos comunidades rurales del municipio de Doctor Mora, Guanajuato.

## **Método de Recolección de Datos**

*La entrevista cualitativa.* Una entrevista es una conversación con propósito, y es un evento planeado más que un suceso. Es un proceso interactivo que involucra muchos más aspectos de la comunicación que solo hablar y escuchar (Morgan, 1999). Generalmente cuando se escucha hablar de la entrevista casi de inmediato se relaciona con un instrumento estructurado donde el entrevistador se convierte en un recolector de datos que son extraídos en muchas ocasiones de poblaciones numerosas. En este caso en particular el tipo de entrevista que se aplicó es una entrevista cualitativa cuyas características principales son: ser flexible, activa y dinámica en donde el rol del entrevistador es fundamental, ya que tiene que aprender a obtener respuestas, saber que preguntas hacer así como la manera de hacerlas.

Durante el proceso de investigación de campo fue necesario establecer una relación directa y abierta con los entrevistados tratando en todo momento de brindarles confianza, con el fin de que se sintieran cómodos y pudieran proporcionar mayor información. En esta parte de la investigación fue necesario desarrollar las habilidades de observar y escuchar, intentando no perder cada detalle de la entrevista a los docentes; no perder el contacto visual con el entrevistado y al mismo tiempo registrar y guardar cada dato mencionado por los maestros en sus conversaciones.

Fue importante que en cada entrevista se estableciera un ambiente de empatía con el fin de lograr que las personas se sintieran con la seguridad para manifestar su opinión sin el temor de ser cuestionados o de que se tomaran represalias por la información vertida. Para esto ayudó mucho el apoyo del director, el que las entrevistas fueran individuales, la amplia explicación del objetivo del trabajo de investigación, y que no se les requirió sus datos personales.

*Obtención y procesamiento de la información.* Las entrevistas fueron realizadas a siete profesores de la escuela "A" y seis de la escuela "B", es decir, a un total de 13 profesores de centros de educación primaria con características muy similares entre sí, y de localidades pertenecientes al mismo municipio, con una distancia entre ellas de aproximadamente diez kilómetros. Se tomó en cuenta (en su elección) que fueran dos escuelas del mismo nivel, situadas en zona rural y con números similares de alumnos, de grupos y de maestros frente a grupo.

Como etapa inicial y, con el fin conocer y familiarizarse con el ámbito objeto de estudio, se llevó a cabo un primer acercamiento con los directores de ambas escuelas. Se explicó la intencionalidad del proyecto, para lograr la identificación de intereses comunes así como solicitar la autorización para realizar el trabajo de investigación en la escuela. Acordando tiempos y formas de trabajo, a fin de interferir lo menos posible en las actividades cotidianas de la misma.

Una vez que se contó con la autorización de los directores de las dos escuelas, fue posible realizar las entrevistas a todos los maestros que dan clases en el currículum obligatorio. No se entrevistó al personal que está a cargo de otras funciones diferentes a la docencia.

En la segunda etapa el trabajo se enfocó a la obtención de los datos por medio de las entrevistas realizadas a cada docente, que fueron levantadas en las escuelas en horarios más convenientes para ambas partes, que fue entre las nueve y las catorce horas (horario de trabajo de las escuelas). Se implementó un registro diario de la investigación realizando una transcripción de la entrevista con cada maestro, tratando de anotar cada dato proporcionado desde el primer contacto hasta el final de la conversación, con la intención de integrar la evidencia documental de cada respuesta en una hoja de registro, para posteriormente agruparlas en diez categorías que incluyeran todos los elementos enunciados por los entrevistados. Mostrando en todo momento una actitud de observación, escucha y reflexión a fin de lograr una comprensión significativa de la realidad estudiada (Stake, 1998).

La entrevista semiestructurada tuvo por objeto recoger la información e interpretaciones de los profesores entrevistados a partir de un formato previamente establecido. El éxito de una buena entrevista depende de establecer preguntas que sean generadoras de buenas respuestas, en este proceso fueron cuatro las preguntas elaboradas:

1. ¿Qué es lo que le facilita el trabajo?
2. ¿Qué es lo que le dificulta el trabajo?
3. Las personas que tienen éxito ¿Qué es lo que hacen?
4. Las personas que no tienen éxito ¿Qué es lo que hacen? ( ver formatos del apéndice C)

El anotar cada aspecto expresado por los maestros fue importante. Si se hablaba de dos aspectos diferentes, se registraron como dos aspectos distintos; hasta que el maestro consideraba que había expresado todo se pasaba a la siguiente pregunta, siempre y cuando se hubiera recapitulado sobre las respuestas y sus posibles dudas.

El registro de todas las respuestas y observaciones de cada maestro, fue de gran utilidad en el proceso de recolección de datos. Se elaboró una hoja de registro por entrevistado. Cada hoja llevó la fecha, la escuela (“A” o “B”) y el número consecutivo del maestro entrevistado (esto se utilizó para el control de cada entrevista, ya que no se pidió a ningún maestro datos personales que lo identificaran). No se repitió el número del maestro (aunque fuera en otra escuela). En la parte posterior de la hoja de registro se anotaron las impresiones que el entrevistador percibió sobre el entrevistado durante la entrevista (ver formato de registro en el apéndice C).

Con base en lo acordado con los directores de ambas escuelas, el trabajo fue realizado en el espacio destinado para la dirección, tratando que fueran en condiciones similares todas las entrevistas. Entre cada entrevista se dejó un espacio de aproximadamente diez minutos con la finalidad de:

1. Revisar lo que se registró. Al terminar cada entrevista se revisó la redacción, la claridad del contenido, coherencia y se completaron algunas ideas importantes para evitar que después se olvidaran datos.
2. Registrar las impresiones. También se registraron las impresiones o sucesos significativos que se presentaron en el momento de la entrevista y que, a juicio del entrevistador, era importante registrar.

En la tercera etapa se realizó la sistematización de la información. Buscando los patrones comunes de respuesta que dieron los maestros de una misma escuela al ser entrevistados, no las excepciones. Se partió del supuesto que la estructura de la organización, condiciona en gran medida la conducta y las interpretaciones que se hacen de lo que ocurre en la organización, aunque no las determina por completo.

Estos patrones comunes de respuesta fue posible explicarlos como efecto de la estructura de trabajo y de la estructura cultural de la escuela. De esta manera, si los mismos patrones de respuesta se dieron en dos escuela distintas, es posible suponer que son causados por las estructuras genéricas de la “escuela” como una forma de organización que varía poco de localidad a localidad y de país a país.

La forma de procesar la información fue, por un lado, ir agrupando las respuestas obtenidas una por una, en las siguientes 10 categorías preestablecidas:

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

5. Interacción. Cuando la respuesta se refirió a interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas (alumnos, directivos, colegas, padres, etc.)
6. Conocimiento. Cuando la respuesta se refirió a tener conocimientos o habilidades desarrolladas en diferentes áreas para realizar el trabajo (cursos de capacitación, conocimiento de materiales actualizados, programas académicos para maestros, conferencias, etc.)
7. Información. Cuando la respuesta se refirió a contar con o generar información necesaria para realizar el trabajo (datos sobre alumnos, reportes de calificaciones, resultados de exámenes estandarizados, información sobre eventos que se van a realizar, etc.)
8. Apoyo Interno. Cuando la respuesta se refirió a contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa (que el director apoye al maestro cuando hay un problema con un alumno, que otros maestros apoyen para realizar alguna festividad de la escuela, etc.).
9. Apoyo Externo. Cuando la respuesta se refirió a contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela (aunque tengan alguna relación o se presenten ocasionalmente) cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa (representante sindical, inspector, padres de familia, autoridades educativas, colegas de otras escuelas, etc.)
10. Otros. Cuando la respuesta no puede clasificarse en alguna de las 9 categorías anteriores.

También se identificó con una clave cuando se consideraba que la respuesta se relacionaba con facilitar el trabajo (F), dificultar el trabajo (D), si es algo que hacen personas consideradas exitosas (E), o no exitosas (N). Y para cada respuesta la clave de la escuela donde trabajaba el maestro ("A" o "B") así como el número de control del maestro que respondió. Se asignó de manera consecutiva un número conforme se fue entrevistando a los

maestros, para poder identificar incluso la secuencia en la que fueron entrevistados durante la investigación.

## Capítulo 4

### Presentación de Resultados

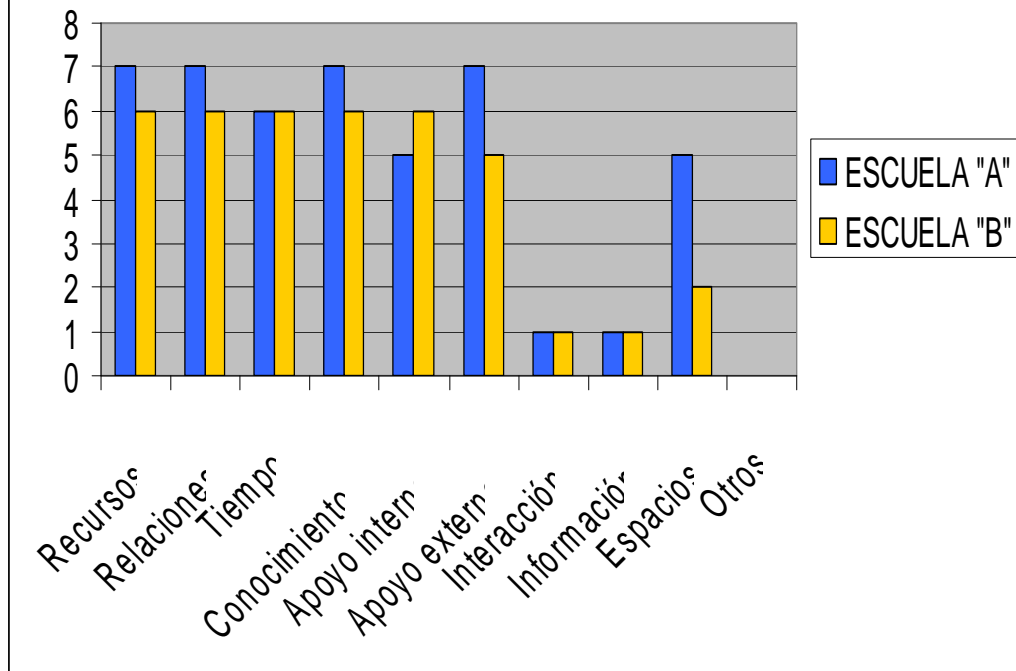
En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de investigación, mostrando en forma gráfica los modelos integrados con las respuestas proporcionadas por los maestros entrevistados de cada una de las escuelas, así como los resultados encontrados en cada una de las diez categorías conformadas con base en los patrones de respuesta.

Al sistematizar la información obtenida durante el proceso de investigación de campo, primero se compararon los patrones de respuesta de ambas escuelas participantes, conformados por el conjunto de variables que fueron mencionadas por más del 50% de los maestros entrevistados, sin importar cuantas veces la mencionaron, ni tampoco en cuál de las cuatro preguntas lo hicieron, bastó con que fuera mencionada al menos una vez por diferente profesor para considerarla en una categoría determinada.

Como se puede apreciar en la Gráfica 1, existe una gran coincidencia entre ambos patrones de respuesta, tanto para las categorías que fueron mencionadas por un número mayor de maestros, como para aquellas categorías que fueron mencionadas por un menor número de los mismos. En la siguiente gráfica se encuentran representadas las diez categorías propuestas para este trabajo de investigación.



## COMPARACIÓN DE MODELOS ENTRE AMBAS ESCUELAS

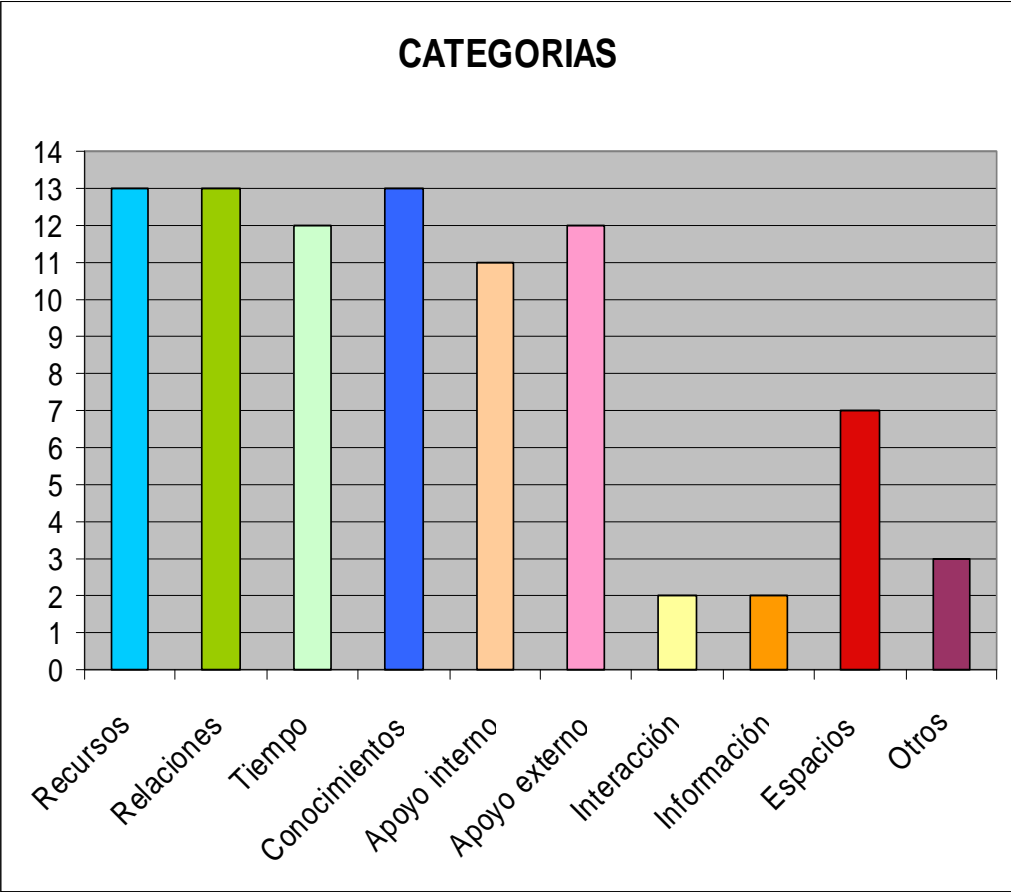


Gráfica 1. Comparación entre patrones de respuesta de los profesores de ambas escuelas.

Como puede observarse en la gráfica, se tienen tres categorías que fueron mencionadas por todos los profesores entrevistados de ambas escuelas: recursos, relaciones y conocimiento; además la categoría tiempo fue mencionada por el mismo número de maestros en ambas escuelas (seis). Las otras dos categorías en donde los resultados son significativos son apoyo interno que fue mencionada por 11 maestros de 13, y apoyo externo que fue mencionada por 12 de los 13 maestros entrevistados.

En el presente trabajo de investigación, fue importante determinar los patrones de respuesta que fueron coincidentes en las entrevistas realizadas a los maestros de ambas escuelas, y de esta forma integrar un modelo común que nos indicara cuáles son los resultados más sobresalientes en cuanto a cantidad de respuestas por cada categoría, mismo que quedó definido en la forma como lo muestra la Gráfica 2.

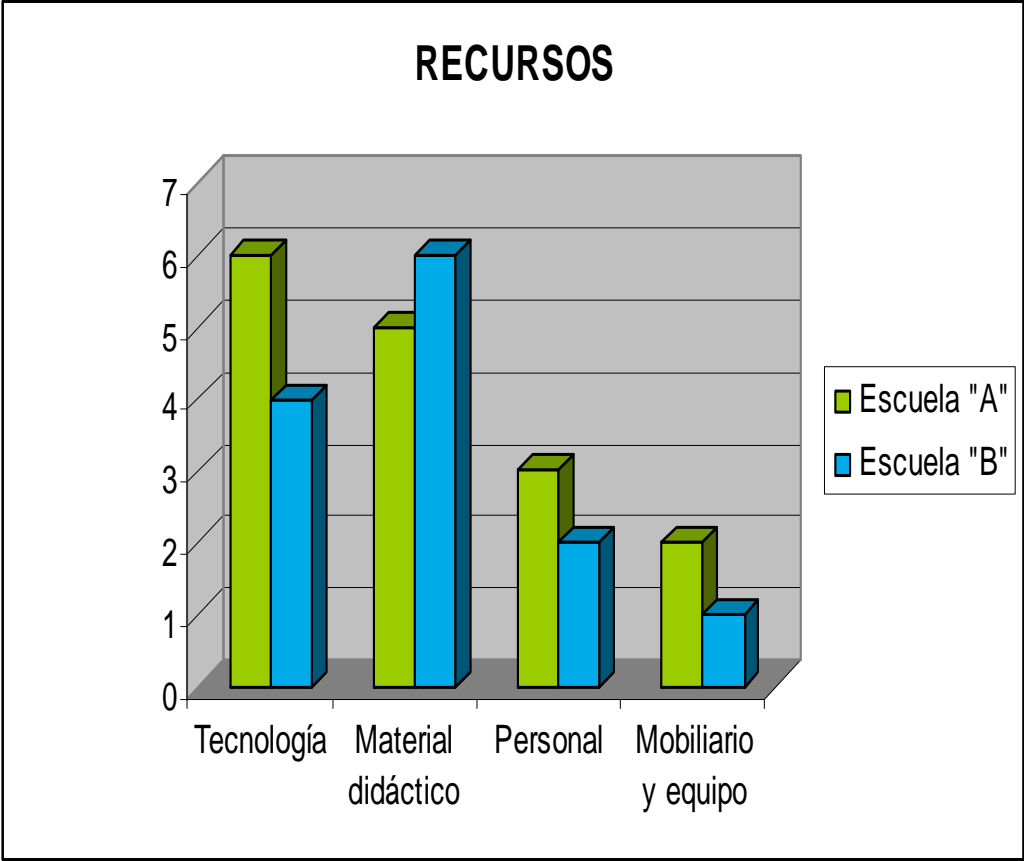
En el modelo definido por el total de respuestas emitidas por los maestros entrevistados de ambas escuelas, se puede observar que las siete categorías que fueron mencionadas en las respuestas por más del 50% de los maestros entrevistados fueron: tiempo, recursos, conocimientos, relaciones, apoyo interno, apoyo externo y espacios; de las cuales las categorías de recursos, relaciones y conocimientos fueron incluso mencionadas por el 100% de los maestros (13) entrevistados; las categorías de tiempo y apoyo externo fueron mencionadas por 12 profesores, lo que representa el 92% del total; la categoría de apoyo interno fue señalada por 11 profesores, lo que representa el 84% del total; y la categoría de espacios fue mencionada por siete de los profesores, lo que representa el 54% de total de maestros entrevistados. En segundo término tenemos las categorías de: interacciones e información que fueron mencionadas únicamente por dos profesores cada una, lo que representa el 15% de total; así como la categoría de otros, que fue señalada por solo tres de los profesores, lo que representa el 23% del total de maestros a quienes se aplicó la entrevista (ver apéndice B).



Gráfica 2. Modelo resultante de ambas escuelas.

Como puede observarse en el modelo integrado por los patrones de respuesta de ambas escuelas, las categorías más relevantes encontradas son: recursos, conocimientos, relaciones, apoyo interno, apoyo externo y tiempo; por lo que en ellos centraremos los presentes resultados.

En la categoría de recursos, que fue mencionada por el total de profesores entrevistados, los descriptores mencionados fueron: tecnología, material didáctico, recursos humanos (maestros de apoyo) y mobiliario y equipo. De estos descriptores, la tecnología fue mencionada por diez profesores, seis de la escuela "A" y cuatro de la escuela "B"; y el material didáctico fue mencionado por 11 maestros, cinco de la escuela "A" y seis de la escuela "B". El descriptor personal (maestros de apoyo) fue mencionado por solo cinco maestros, tres de la escuela "A" y dos de la escuela "B"; y el descriptor de mobiliario y equipo fue mencionado únicamente por tres maestros, dos de la escuela "A" y uno de la escuela "B", como se muestra en la siguiente gráfica:



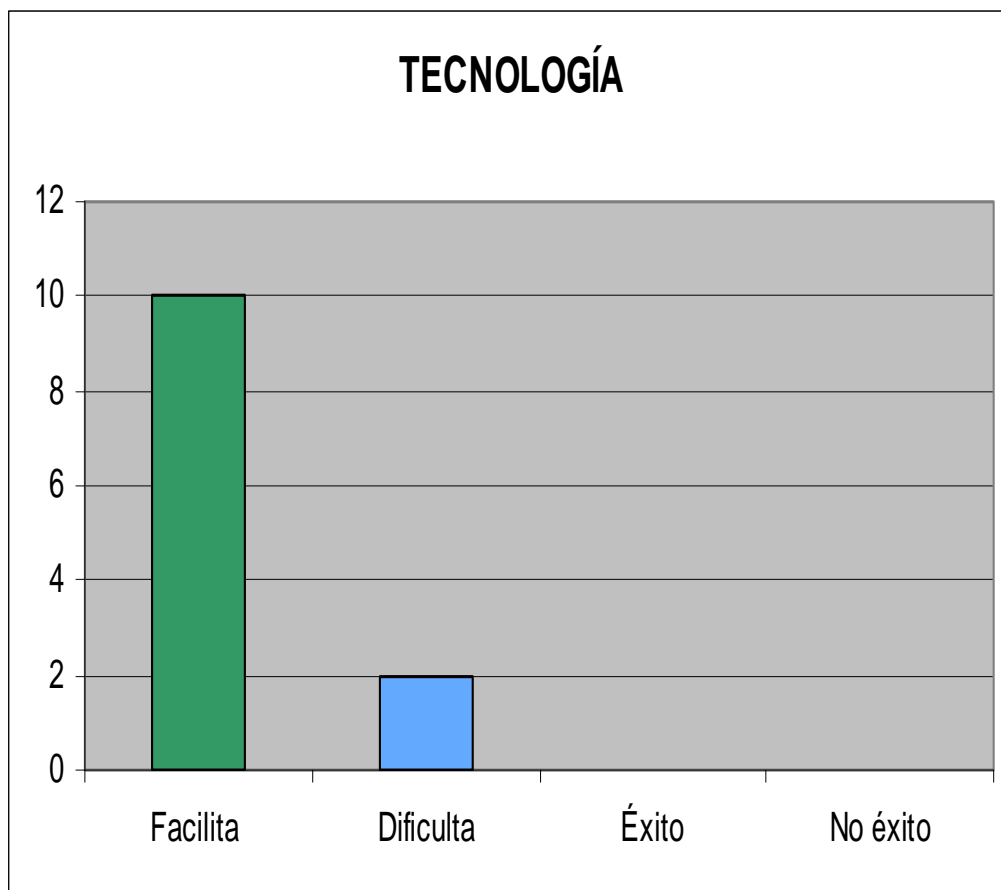
Gráfica 3. Descriptores mencionados en la categoría recursos.

Además, dentro de categoría recursos el total de respuestas dadas por los profesores fue de 39, en donde 29 se refieren a que facilita su trabajo, seis a que lo dificulta, dos a tener éxito y dos a no tener éxito. Como se muestra en la siguiente gráfica:



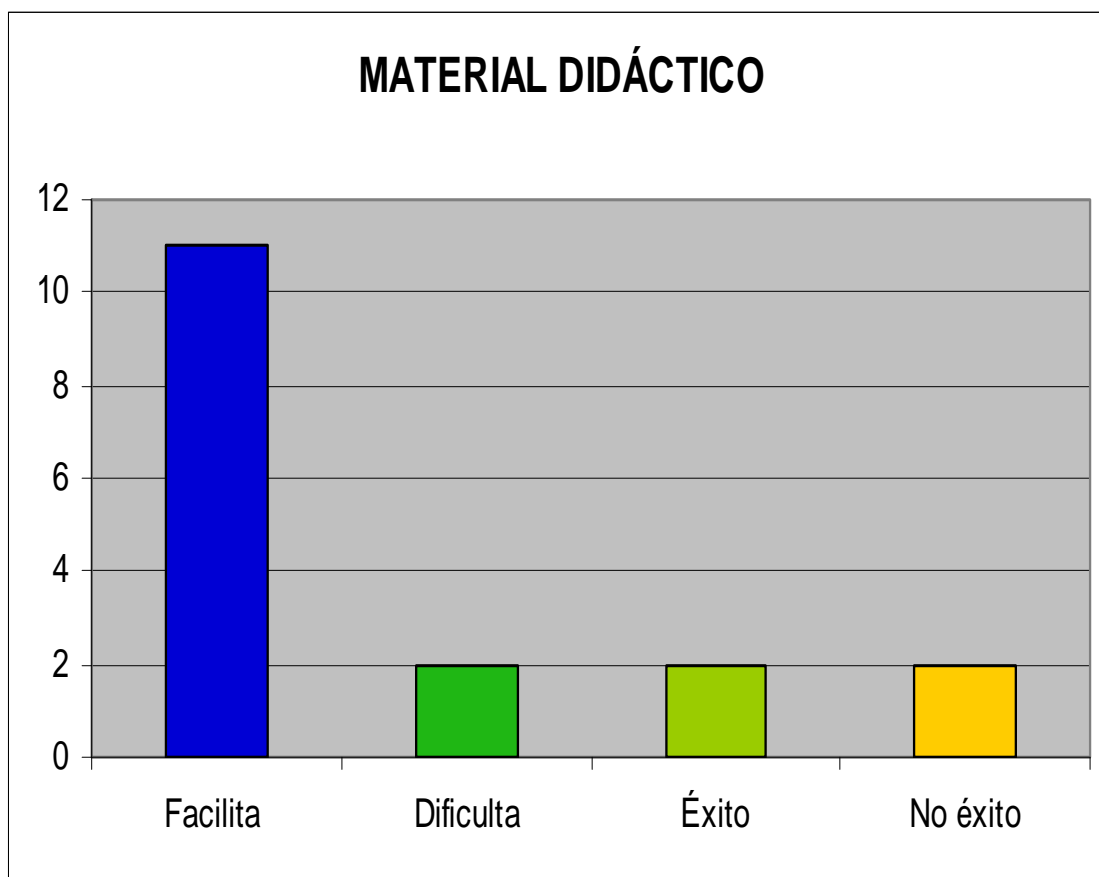
Gráfica 4. Respuestas dadas en la categoría recursos.

Dentro del descriptor tecnología, mencionado por diez de los maestros entrevistados, se proporcionaron 12 respuestas, de estas diez se refieren a que facilita su trabajo y dos a que lo dificulta.



Gráfica 5. Respuestas dadas en el descriptor tecnología.

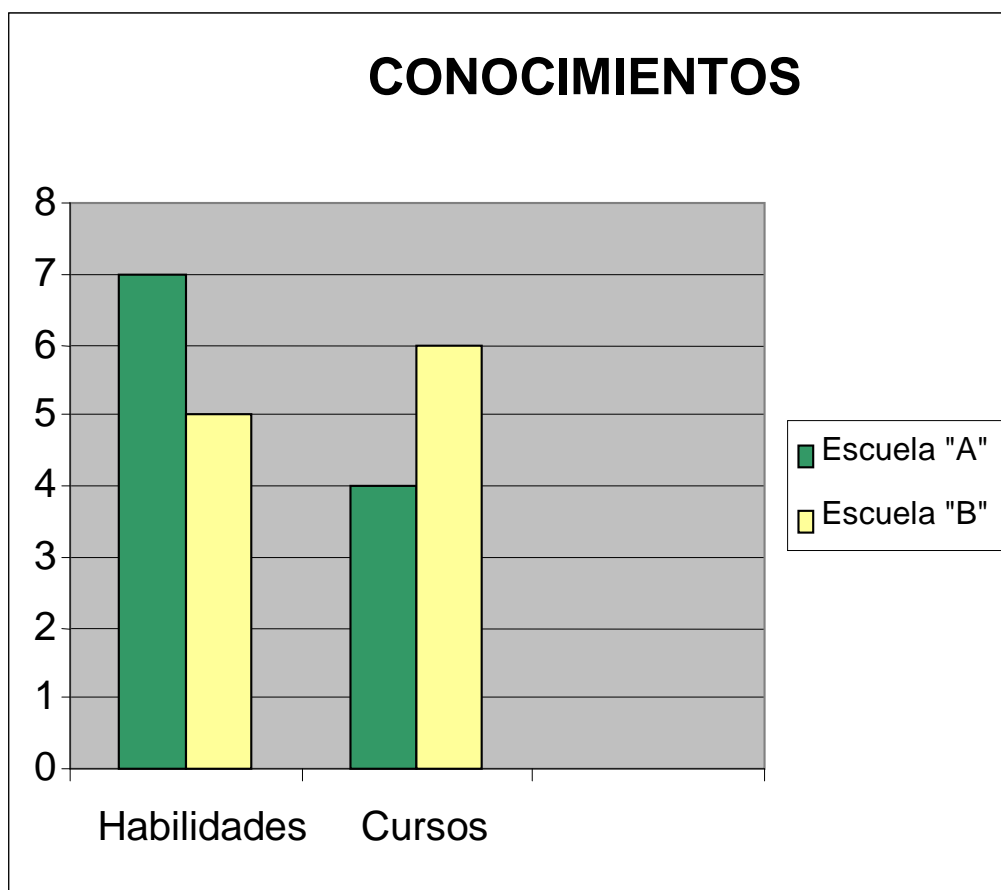
En esta categoría de recursos, otro de los descriptores más mencionado por los maestros fue el de material didáctico, mencionado por 11 de los 13 profesores. Se dieron un total de 17 respuestas, de las cuales 11 se refieren a que facilita su trabajo, dos a que lo dificulta, dos lo relacionan con tener éxito y dos con no tener éxito. Tal como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 6. Respuestas dadas en el descriptor material didáctico.

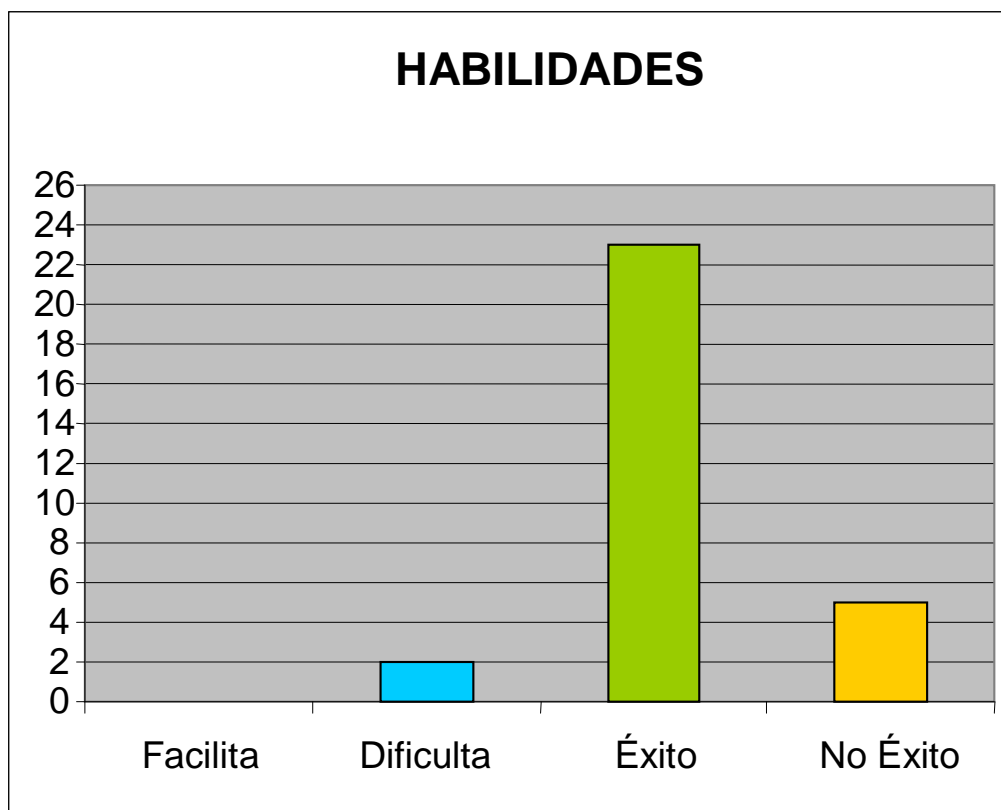


En la categoría conocimiento, que fue mencionada por el 100% de los maestros entrevistados, los descriptores encontrados fueron: habilidades que fue señalada por un total de 12 maestros, siete de la escuela "A" y cinco de la escuela "B"; y cursos de actualización que fue mencionado por diez maestros, cuatro de la escuela "A" y seis de la escuela "B". Como se muestra en la siguiente gráfica:



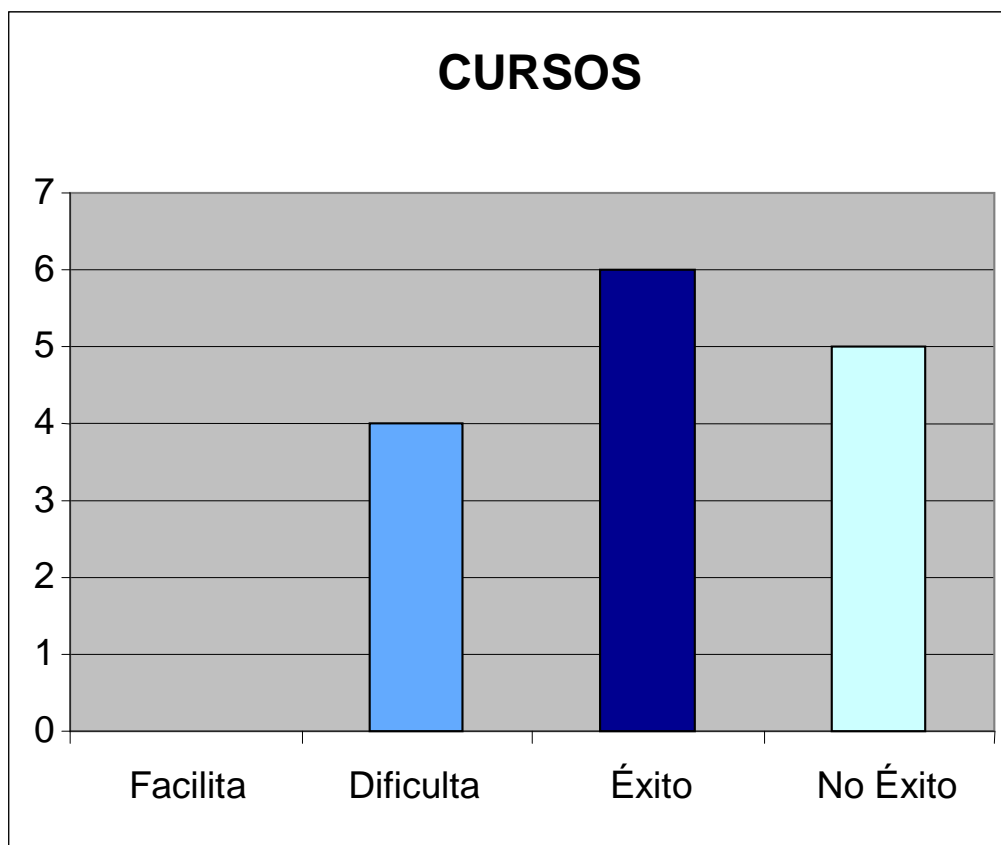
Gráfica 7. Descriptores mencionados en la categoría conocimientos.

En el descriptor habilidades encontramos que se proporcionaron un total de treinta respuestas, de las cuales 23 están relacionadas con tener éxito en su trabajo, cinco con no tener éxito en su trabajo y dos con que dificulta, como se observa en la gráfica siguiente:



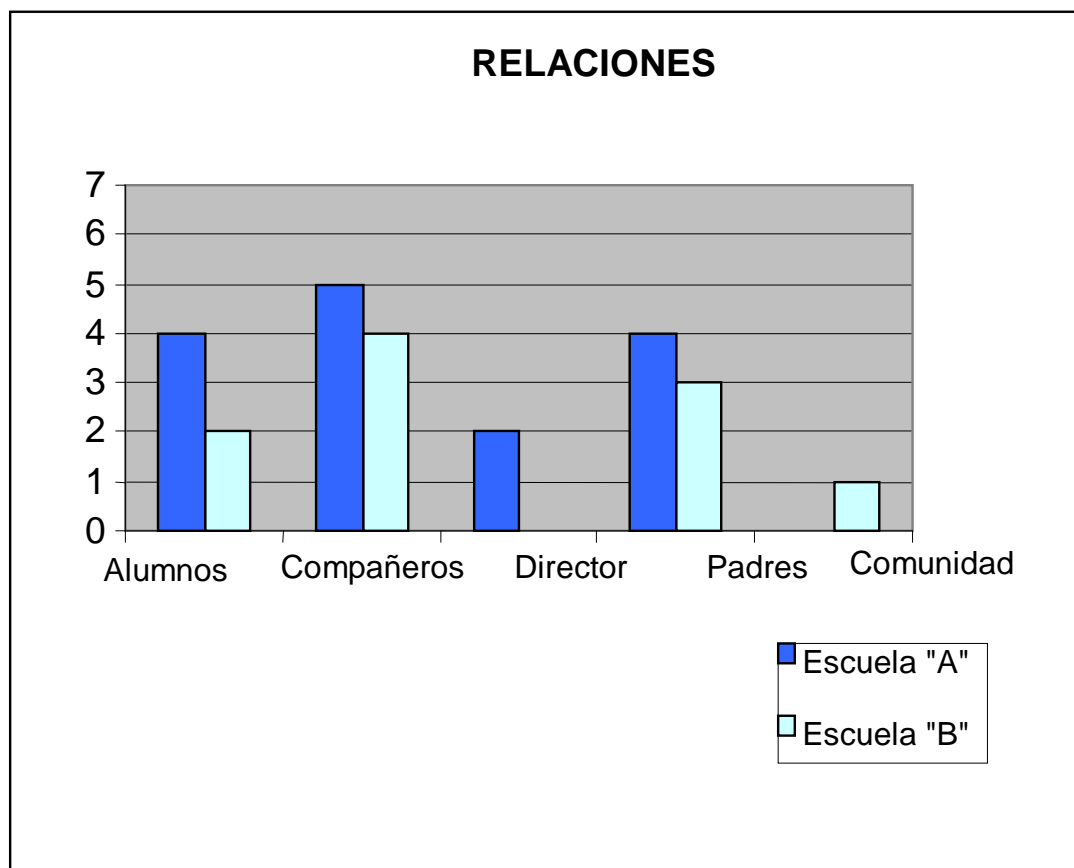
Gráfica 8. Respuestas del descriptor habilidades.

El otro descriptor mencionado dentro de la categoría de conocimientos, fue el de cursos de actualización; el total de respuestas proporcionadas fue de 15, en donde seis se refieren a tener éxito en su trabajo, cinco a no tener éxito y cuatro a que dificulta su trabajo. Como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 9. Respuestas dadas en el descriptor cursos de actualización.

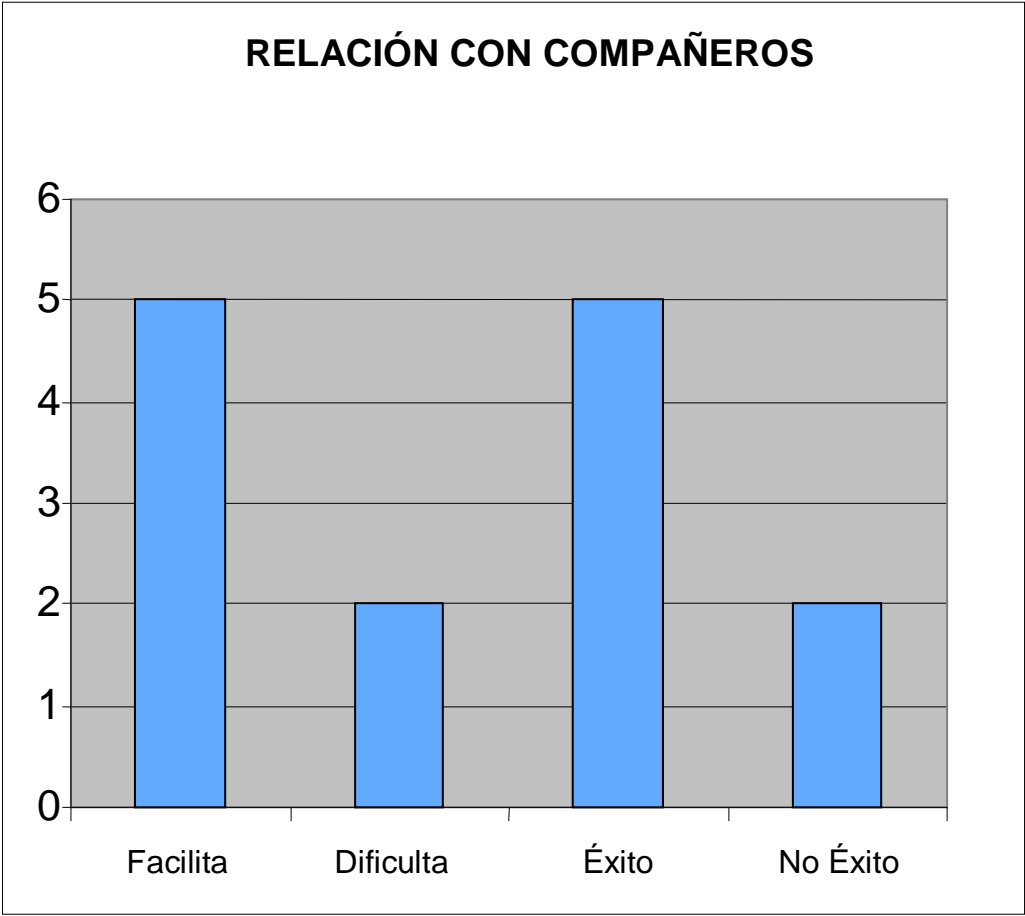
En la categoría de relaciones, mencionada por el 100% de los maestros entrevistados, los descriptores señalados fueron: alumnos, compañeros, director, padres de familia y comunidad, los cuales se mencionaron en ambas escuelas en la cantidad que se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 10. Descriptores de la categoría relaciones.

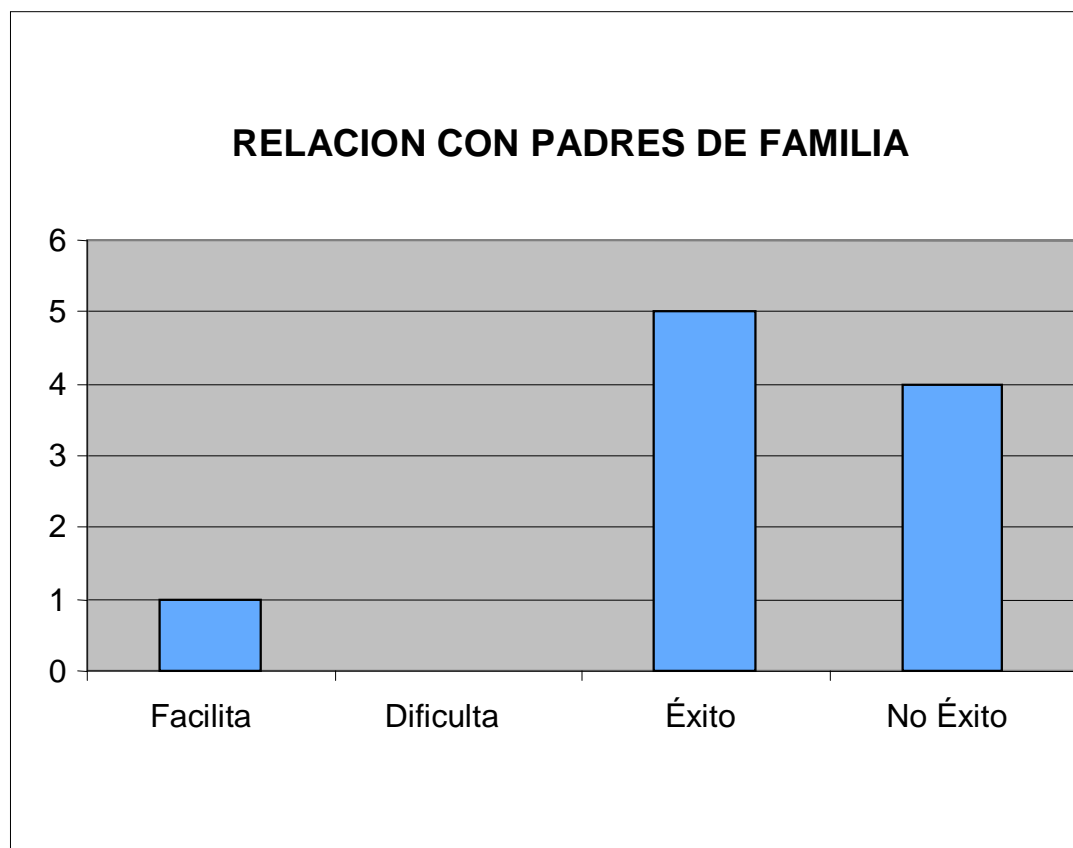
En esta categoría se observa como los descriptores mencionados por más del 50% de los maestros entrevistados son: los compañeros, que fue mencionado por nueve profesores, cinco de la escuela "A" y cuatro de la escuela "B"; y padres de familia, que fue mencionado por siete profesores, cuatro de la escuela "A" y tres de la escuela "B". Después encontramos el de alumnos que fue mencionado por seis profesores cuatro de la escuela "A" y dos de la escuela "B"; así como el de director que solamente fue mencionado por dos maestros de la escuela "A", y el de la comunidad que fue mencionado únicamente por un maestro de la escuela "B".

En el descriptor compañeros se proporcionaron un total de 14 respuestas, de las cuales cinco se refieren a que facilita, dos a que dificulta, cinco con tener éxito y dos con no tener éxito en el trabajo. Como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 11. Respuestas dadas al descriptor compañeros.

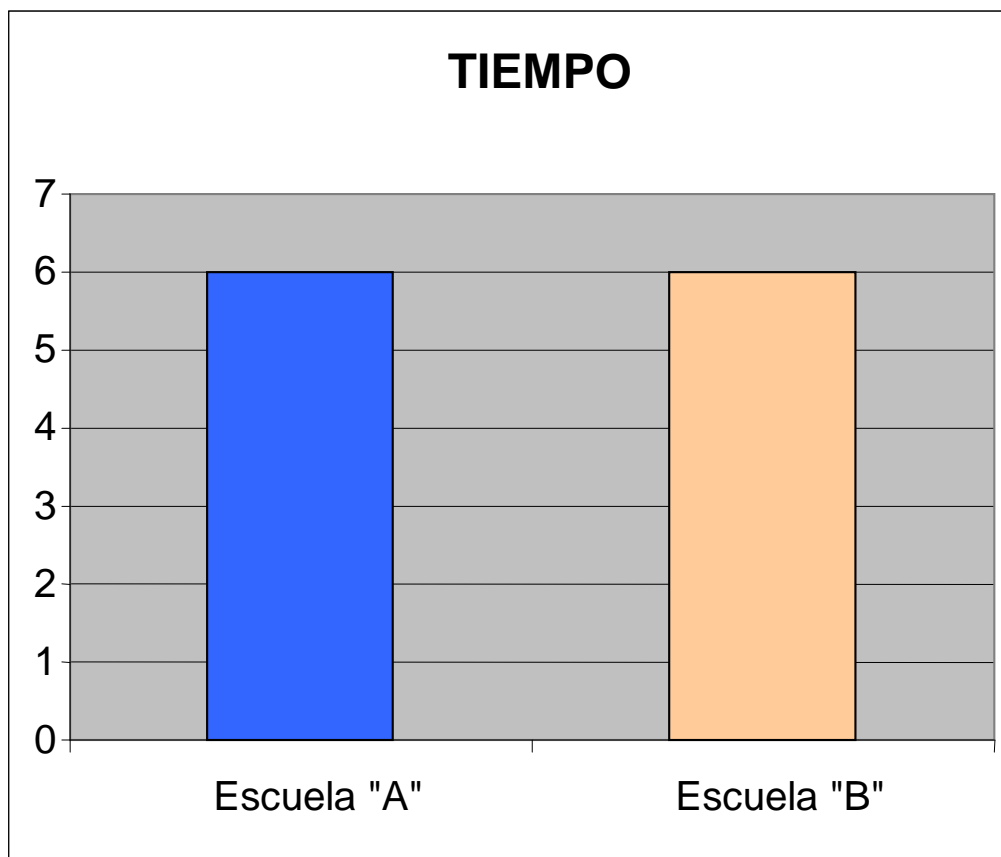
El otro descriptor mencionado de forma significativa en esta categoría es el de relación con los padres de familia, en el cual se proporcionaron un total de diez respuestas, de las cuales cinco refieren a tener éxito, cuatro a no tener éxito y una a que facilita su trabajo. Como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 12. Respuestas dadas al descriptor padres de familia.

En esta categoría llama la atención que los descriptores director y comunidad no fueron significativos en las respuestas proporcionadas por los profesores de las dos escuelas, lo que indica que no se considera importante la relación con éstos.

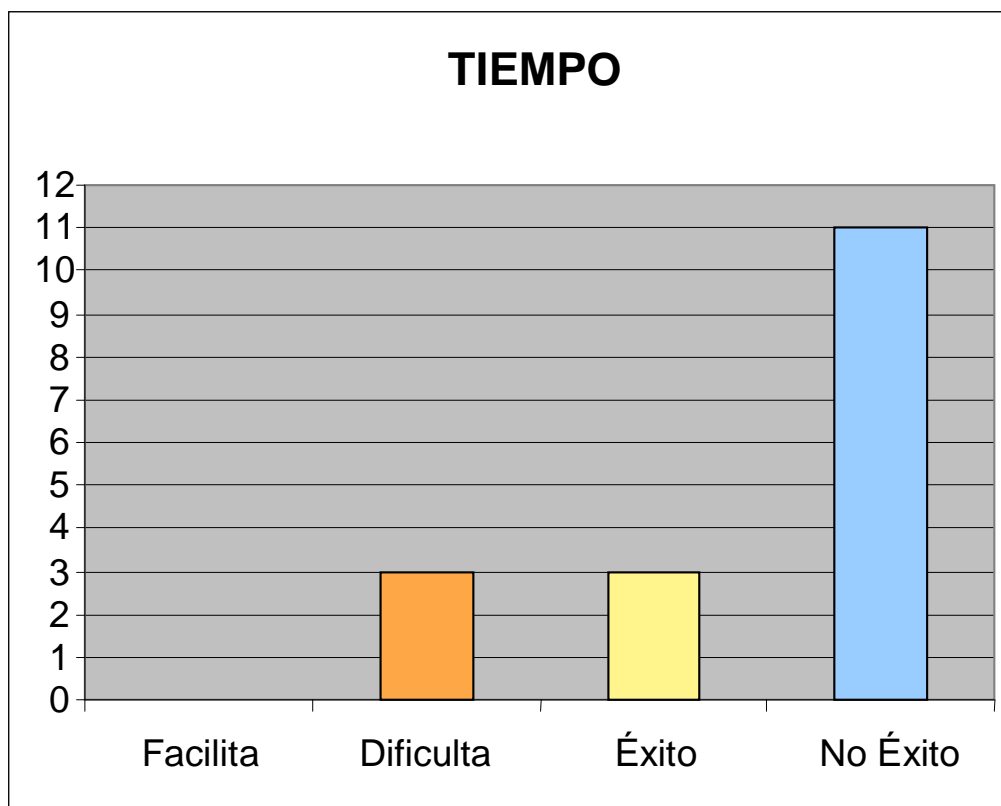
Otra de las categorías más mencionadas en los patrones de respuesta de los maestros entrevistados fue la de tiempo, mencionada por el mismo número de profesores en ambas escuelas (seis). Tal como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 13. Número de maestros que mencionaron la categoría tiempo en cada escuela.

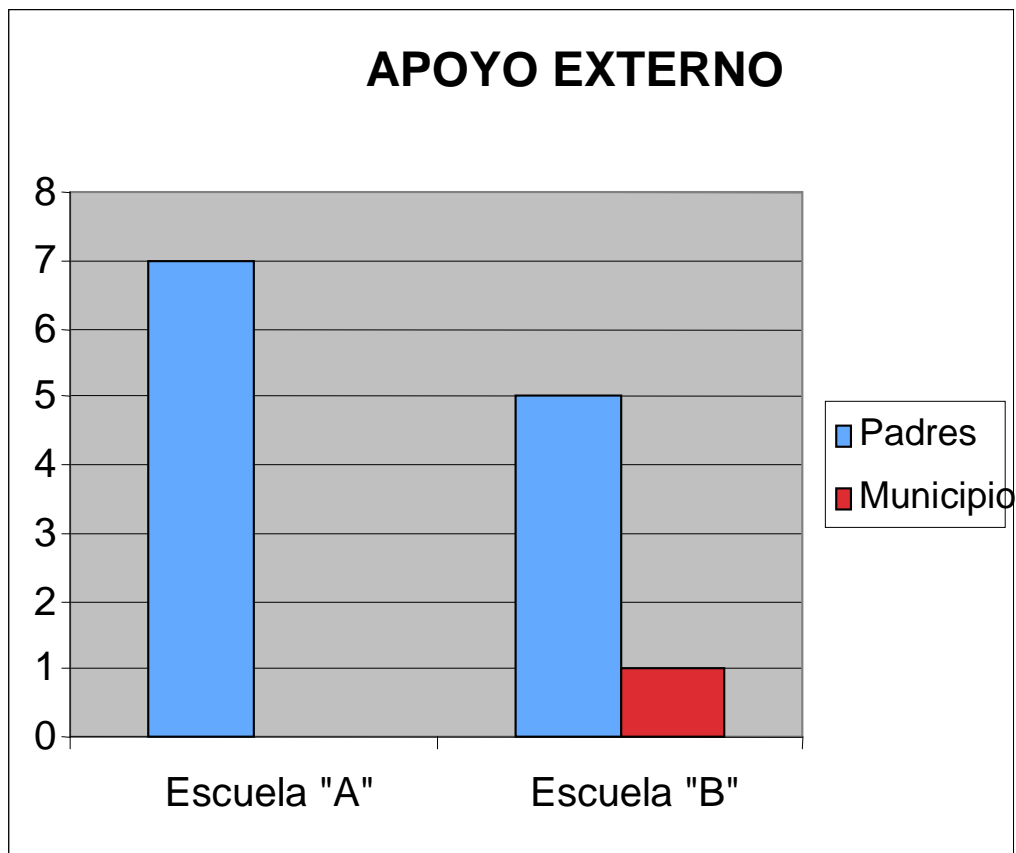


El número de respuesta proporcionadas por los maestros en esta categoría fue de 17, en donde se encontró que 11 se relacionan con no tener éxito, tres con tener éxito y tres con que dificulta su trabajo.



Gráfica 14. Respuestas dadas en el descriptor tiempo.

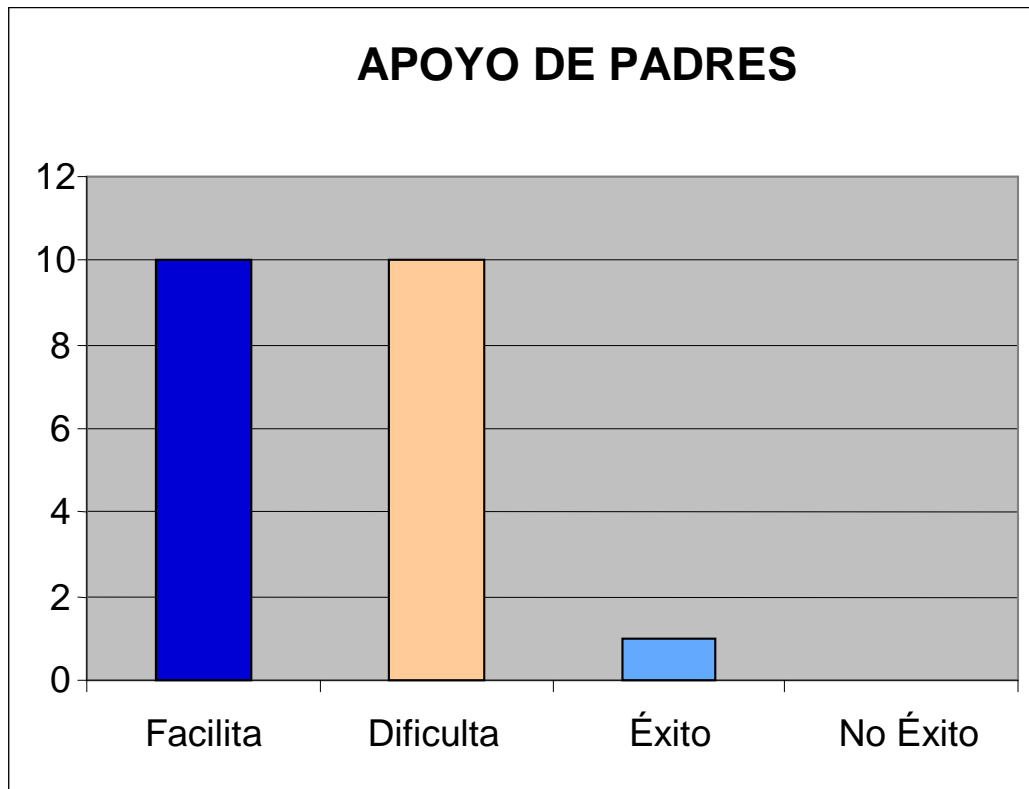
Otra categoría en donde los patrones de respuesta son similares, y mencionada por 12 de los 13 maestros entrevistados es la de apoyo externo, en ésta encontramos que fue mencionada por todos (siete) los maestros de la escuela "A" y por cinco de los maestros de la escuela "B". Como se muestra en la siguiente gráfica:



Grafica 15. Maestros que respondieron en la categoría apoyo externo.

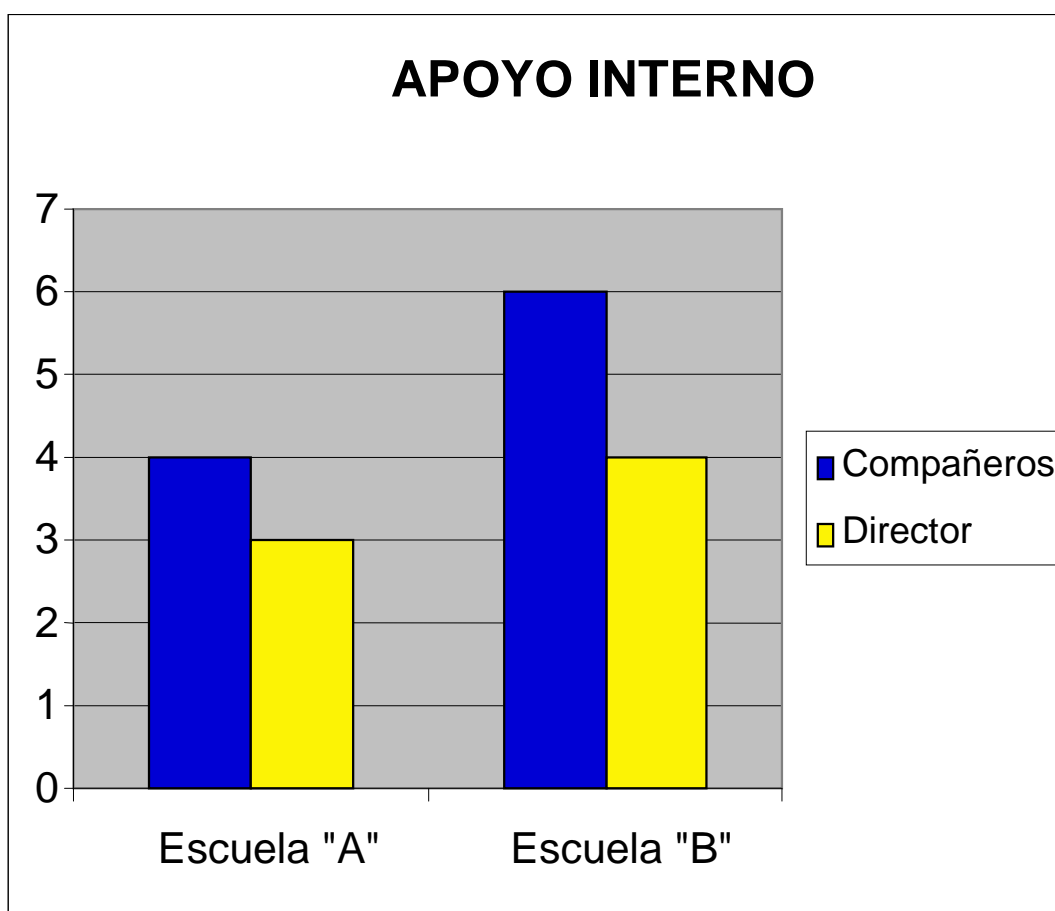
Dentro de esta categoría se observa que los dos descriptores mencionados fueron padres de familia y municipio. El descriptor padres de familia fue mencionado por 12 de los maestros, siete de la escuela "A" y cinco de la escuela "B". El descriptor municipio fue mencionado por un solo maestro de la escuela "B", y se refiere al apoyo que otorga la presidencia municipal con los desayunos escolares.

En esta categoría en total se proporcionaron 22 respuestas, una corresponde al descriptor municipio y se relaciona con que facilita el trabajo. Dentro del descriptor padres de familia (como apoyo externo) se dieron 21 respuestas, de las cuales diez se refieren a que facilita el trabajo, diez a que lo dificultan y una a tener éxito. Tal como se muestra en la siguiente tabla:



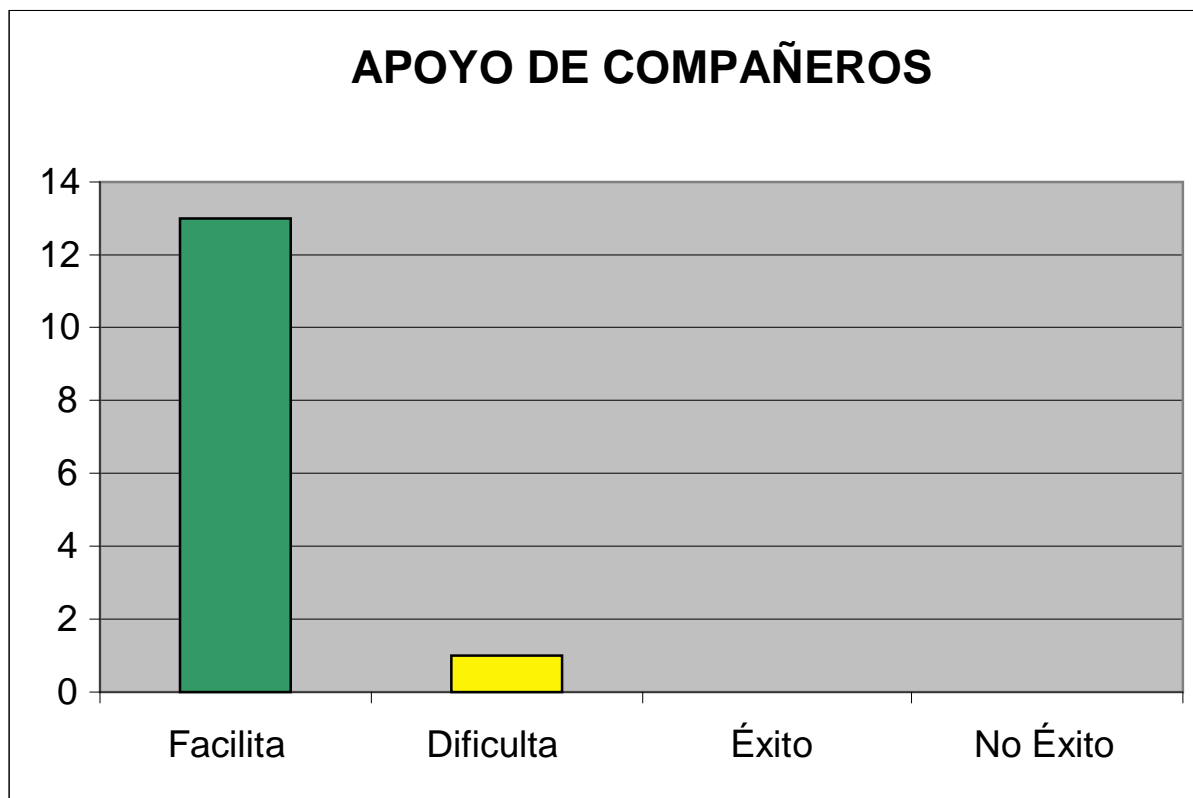
Gráfica 16. Respuestas dadas en el descriptor padres de familia.

Otra de las categorías donde los resultados fueron significativos es la de apoyo interno, donde 11 de los 13 maestros la mencionaron. Aquí encontramos dos descriptores: compañeros y director. El descriptor compañeros fue mencionado por diez maestros, cuatro de la escuela "A" y seis de la escuela "B"; y el descriptor director fue mencionado por siete maestros, tres de la escuela "A" y cuatro de la escuela "B". Como se muestra en la siguiente gráfica:



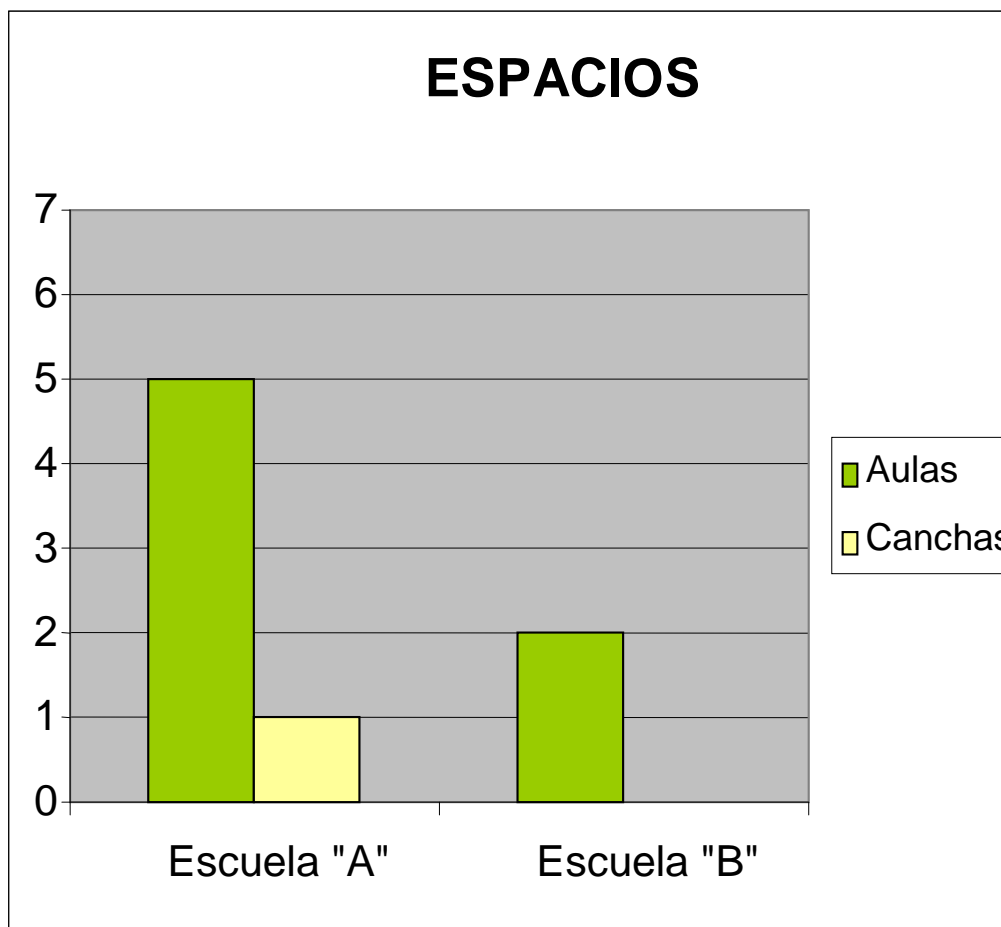
Grafica 17. Descriptores de la categoría apoyo interno.

El total de respuestas proporcionadas en esta categoría fue de 21, de las cuales 14 corresponden al descriptor compañeros y 13 de ellas se relacionan con que facilitan el trabajo y una con que lo dificulta; siete de las respuestas corresponden al descriptor director y todas ellas están relacionadas con que facilita el trabajo. Como se puede observar en la siguiente grafica:



Gráfica 18. Respuestas del descriptor compañeros.

La categoría de espacios fue mencionada por siete de los 13 maestros, o sea más del 50% del total, dentro de ésta encontramos dos descriptores: aulas y canchas. El descriptor aulas fue mencionado por seis maestros, cuatro de la escuela "A" y dos de la escuela "B". El descriptor canchas fue mencionado solamente por un maestro de la escuela "B". Como se puede observar en la gráfica siguiente:



Gráfica 19. Respuestas de la categoría espacios

En esta categoría se proporcionaron ocho respuestas y todas están relacionadas con que facilitan el trabajo de los maestros. La mayor parte de las respuestas dadas por los maestros se refieren a que “se cuenta con los espacios adecuados para trabajar”, o que “se tiene una aula por grupo”.

Los patrones de respuestas proporcionados en las categorías de información, interacción y otros no se consideran relevantes para los fines de la presente investigación, pues fueron mencionadas por menos del 50% del total de los maestros entrevistados. Las categorías de interacción solo la mencionaron dos maestros, uno de cada escuela, mismos resultados que se obtuvieron en la categoría de información; mientras que la categoría de otros, fue mencionada por únicamente tres maestros de la escuela “A”.

Finalmente, se observa en los resultados obtenidos que las categorías tiempo, recursos, conocimiento, relaciones, apoyo interno y apoyo externo fueron abordadas en porcentajes más altos por los docentes entrevistados, según lo muestra el apéndice B, y éstas deben ser consideradas como las categorías críticas que se detectaron en este estudio y, que en forma definitiva, se identificaron como factores que se vinculan estrechamente con el trabajo del docente. Como se ha venido abordando a lo largo del presente capítulo, el conjunto de las diez categorías que determinaron el modelo de respuesta de ambas escuelas, constituyeron un compuesto de elementos que permitieron identificar ciertos factores que reflejan los efectos de la estructura organizacional actual de las escuelas y que tienen importantes repercusiones sobre el trabajo del maestro. Esto pone en evidencia la importancia de los hallazgos encontrados como posibles respuestas a la pregunta que guió esta investigación.



## Capítulo 5

### Análisis de Resultados

En este apartado del trabajo se realiza el análisis de los resultados obtenidos, tomando como base las respuestas proporcionadas por los maestros en cada una de las diez categorías, con el fin de observar cuales fueron mencionadas por un mayor número de los entrevistados y relacionar dichos resultados con el sustento teórico de la investigación.

En la presente investigación se planteó como objeto de estudio la estructura organizacional de los centros escolares de educación básica, específicamente escuelas de educación primaria, con la finalidad de determinar la manera como influye en el trabajo cotidiano que realiza el docente.

La estructura organizacional como categoría conceptual fue fundamental para este proyecto porque a partir de ella y de las diez categorías seleccionadas, se indagó sobre su influencia en el trabajo docente. De esta forma fue posible abordarla de manera parcial o fragmentada desde los elementos físicos, sociales y de relaciones, que fueron de gran utilidad para el análisis. Investigar desde la teoría social las estructuras y formas de autoridad de las organizaciones escolares, sirvió para determinar cómo los maestros de primaria perciben los sucesos de la vida cotidiana, cómo definen sus problemas y buscan soluciones, así como para detectar las fuerzas externas que intervienen, los intereses sociales e individuales, la distribución del poder, los mecanismos ideológicos, los conflictos; es decir, permitió identificar las ideologías imperantes y cómo son utilizadas en la dinámica organizativa de los centros escolares investigados.

Dentro de las diez categorías conformadas con base en los patrones de respuesta de los profesores, se observó que tres de ellas son muy importantes para los maestros, pues fueron mencionadas al menos una vez por el 100% de los entrevistados, estas son recursos, relaciones y conocimientos.

Dentro de la categoría recursos se observó que para los maestros es fundamental el contar con éstos, ya que su existencia está relacionada con facilitar el trabajo, y su ausencia está relacionada con la dificultad para llevarlo a cabo. Los descriptores de esta categoría más mencionados en los patrones de respuesta de los profesores fueron la tecnología (mencionada por diez maestros, seis de la escuela "A" y cuatro de la escuela "B") el material didáctico (mencionado por 11 maestros, seis de la escuela "A" y cinco de la escuela "B") y personal (mencionado por cinco maestros tres de la escuela "A" y dos de la escuela "B").

Con respecto a la tecnología, las respuestas de los maestros coinciden en que su presencia facilita el trabajo. El contar con equipos de enciclomedia en los grupos de quinto y sexto semestre ha venido a cambiar por completo la dinámica del trabajo en el salón de clases. Sin embargo, la mayor parte de las respuestas proporcionadas fueron en el sentido de que se cuenta con equipo de enciclomedia, pero únicamente uno de los maestros mencionó que el equipo le sirve para "investigar más sobre las clases", los demás señalaron que se cuenta con el apoyo, pero nadie mencionó en qué aspectos ha cambiado su clase o como, gracias al uso de la tecnología, se les puede enseñar ahora a los niños.

Se observa que los maestros están conscientes de la importancia de la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza, y que uno de los objetivos básicos de la educación debe ser la preparación de los estudiantes para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada. Pero es evidente que para poder enseñar es necesario que previamente ellos aprendan a utilizar esta tecnología.

En el descriptor material didáctico, los maestros coincidieron en que se cuenta en las escuelas con el necesario para trabajar, y en que su presencia facilita su trabajo, solo dos respuestas mencionaron que no se tiene el suficiente y eso dificulta su trabajo; sin embargo dos maestros mencionaron que quien utiliza mucho y diverso material tiene éxito en su trabajo. En este descriptor la mayor parte de las respuestas de los maestros fue en el sentido de que tienen lo necesario para trabajar, sobre todo mencionaron que cuentan con libros en la biblioteca. De

estos patrones de respuesta se puede inferir que, como el principal material usado por los maestros en su trabajo es el libro de texto, y todos cuentan con él, no se plantean la necesidad de otras fuentes de información.

En general, en las escuelas investigadas, los maestros consideraron que cuentan con los recursos necesarios, pues de la totalidad de respuestas proporcionadas (39), 29 de ellas o sea, el 74%, están relacionadas con que facilita su trabajo, así se encontró que las respuestas de los maestros fueron en el sentido de “se cuenta con el material didáctico necesario”, que fue mencionado por dos maestros de la escuela “A”; “se cuenta con los libros necesarios”, que fue mencionado por dos maestros de la escuela “A”; “se tiene material de apoyo para trabajar”, que fue mencionado por cuatro maestros de la escuela “B”; “se tiene un maestro responsable para cada grupo”, que fue mencionado por cinco maestros, tres de la escuela “A” y dos maestros de la escuela “B”. En cuanto a que la ausencia o escasez de los recursos dificulta el trabajo, se encontró que solo seis respuestas fueron en este sentido, los maestros mencionaron que “hace falta más material didáctico”, que fue señalado por un maestro de la escuela “A”; “no se tienen equipos de enciclomedia para todos los grupos”, que fue mencionado por un maestro de la escuela “A”; y que “el mobiliario es inadecuado para trabajar”, que fue mencionado por dos maestros, uno de la escuela “A” y uno de la escuela “B”.

En esta categoría se observa como la estructura determina la forma de pensar de los maestros (Senge, 2005). En la estructura de las escuelas primarias se debe tener un maestro por cada grupo. Los profesores conocen esa estructura y de alguna manera la legitiman, de tal manera que contar con un maestro por grupo es algo necesario y que facilita su trabajo. Como menciona González (2003, p.65):

En nuestros centros se ha mantenido de forma casi exclusiva un patrón de funcionamiento según el cual en cada aula trabaja un solo profesor, y ha sido habitual una estructura organizativa denominada por áreas o asignaturas separadas unas de otras, por la utilización de materiales didácticos similares para todos los alumnos, y la enseñanza y el trabajo del alumno individual.

Otra de las categorías mencionadas por todos los maestros en sus patrones de respuesta es la de relaciones. Para los profesores son muy importantes en su trabajo las relaciones con sus compañeros (fue mencionado por nueve maestros, cinco de la escuela "A" y cuatro de la escuela "B"), padres de familia (fue mencionado por siete maestros, cuatro de la escuela "A" y tres de la escuela "B"), alumnos (fue mencionado por seis maestros, cuatro de la escuela "A" y dos de la escuela "B") y, en menor medida, con el director (fue señalado por dos maestros, ambos de la escuela "A").

La relación más importante que consideraron los maestros es con sus compañeros, pues sus respuestas fueron en el sentido de que una buena relación con los mismos facilita su trabajo y les permite tener éxito, de tal forma que de 14 respuestas proporcionadas en este descriptor, diez fueron relacionadas con estos factores. De la importancia que dan los maestros a esta categoría, se desprende lo señalado por González (2003), referente a que las organizaciones escolares son construcciones sociales que no se pueden entender al margen de las personas que las constituyen, de sus relaciones y actuaciones. Pero la estructura actual de las escuelas no promueve estas relaciones, ya que, al estar los maestros aislados en sus aulas, es poco el contacto que puede darse con sus compañeros.

Con los padres de familia también es importante para los profesores tener una buena relación, pues, después de los compañeros, es el descriptor que más mencionaron los maestros (cuatro de la escuela "A" y tres de la escuela "B"). De las diez respuestas proporcionadas, seis están relacionadas con facilitar y tener éxito en su trabajo, de tal manera que, para los maestros, "quien tiene una buena relación y comunicación con los padres de familia tiene éxito en su trabajo"; y cuatro respuestas señalaron que "quien no tiene buena relación con los padres de familia", no tiene éxito en su trabajo. Es de resaltar la importancia que dan los maestros de ambas escuelas a la relación con los padres de familia, estos resultados concuerdan con lo mencionado por Fullan (1997, p. 201) de que "casi todos los maestros expresan actitudes firmes y positivas acerca de la participación paterna en general". De acuerdo a la estructura actual de

la educación primaria, el maestro tiene a los alumnos durante cinco horas por la mañana, pero después el mayor tiempo lo pasa con su familia, y los maestros ven en los padres de familia un aliado con el cual, si mantiene buena relación, puede apoyarlos para tener éxito en su trabajo con los niños. Cuestión que, sin embargo, no contempla la estructura actual de las escuelas, pues no se tiene definida la forma como debe ser la participación de los padres de familia (Fullan, 1997).

La otra relación importante para los maestros es la que se tiene con los alumnos, ya que en sus respuestas consideraron que un trato respetuoso y amable con los mismos, el ponerles atención y tratarlos con cariño son parte fundamental en los maestros que tienen éxito en su trabajo, tal como lo manifestaron cuatro maestros de la escuela "A" y un maestro de la escuela "B"; no así quienes no tienen una buena relación con sus alumnos, pues esto hace que no tengan éxito en su trabajo, que fue manifestado por dos maestros, uno de la escuela "A" y uno de la escuela "B".

La relación con el director la consideraron únicamente dos de los 13 maestros como importante dentro de sus patrones de respuesta, y fueron dos maestros de la escuela "A", quienes manifestaron que una buena relación con el director facilita su trabajo. En este patrón de respuesta llama la atención como la mayoría de los maestros (11 de 13 entrevistados) no consideran prioritaria una buena relación con su jefe inmediato en la jerarquía estructural, siendo que él, como líder de la organización, es quien debe promover las creencias, valores y actitudes que se desea desarrollar en la cultura organizativa de la escuela (González, 2003).

En esta categoría es de resaltar como los maestros, de las relaciones que tienen dentro de la escuela, las que consideran más importantes para el éxito de su trabajo, es con sus compañeros, ya que sienten apoyo para resolver dudas o para solucionar un problema con sus alumnos; aquí se observa la importancia de la colegialidad y colaboración que, menciona Hargreaves (2005, ) establecen puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo de los profesores; sin embargo la estructura actual no les proporciona los espacios

para facilitar o promover este tipo de relaciones, y solo pueden interactuar con los demás maestros en sus espacios libres (recreo) o en las reuniones de consejo que no se realizan de forma programada y continua.

Hacia afuera de la escuela la relación más importante considerada por los maestros es con los padres de familia, ya que consideran que una buena relación les facilita su trabajo y les permite tener éxito, en concordancia con lo señalado por Fullan (1997, p. 195) “cuánto más cerca esté el padre de la educación del niño, tanto mayor será el impacto en la evolución y logros educativos del niño”. Pero, a pesar de esta creencia de los maestros, esta relación tampoco es considerada por la estructura y la forma como se lleva a cabo depende de la disposición y características personales de cada maestro.

Por los patrones de respuesta de los maestros en esta categoría, se detecta la importancia que los profesores dan a los procesos de socialización entre directivos, docentes, alumnos y padres de familia para resolver los problemas de la escuela. Esto permite inferir el interés que los profesores tienen por desterrar la cultura del aislamiento y el individualismo en que, debido a la estructura, laboran los maestros de nuestras escuelas (Hargreaves, 2005).

La categoría de conocimientos también fue considerada en sus patrones de respuesta por la totalidad de maestros entrevistados. Los dos descriptores mencionados fueron habilidades y cursos. Fue en esta categoría donde se proporcionaron un mayor número de respuestas con 45, y de las cuales 30 se dieron en el descriptor habilidades y 15 en el descriptor cursos.

De los patrones de respuesta resultantes, se desprende como los maestros consideran que tener las habilidades requeridas para trabajar con los alumnos es algo esencial que facilita su labor y les permite tener éxito, tal como lo mencionaron 12 de los 13 maestros entrevistados, siete de la escuela “A” y cinco de la escuela “B”. Es de resaltar que de las 30 respuestas proporcionadas por los maestros en este descriptor, 23 se refieren a tener éxito, cinco a no tener éxito y dos a que dificulta su trabajo. Estas habilidades, según los maestros, están

relacionadas con “planear adecuadamente la clase”, “tener mucha experiencia en el trabajo con los alumnos”, “tener mucha creatividad”, “preparar material didáctico diverso”, “usar las estrategias de aprendizaje adecuadas al grupo y a la materia”.

En el descriptor cursos las respuestas de los maestros se refieren a que los maestros que se actualizan constantemente tienen éxito en su trabajo, mencionado por dos maestros de la escuela “A” y cuatro maestros de la escuela “B”; y quienes no se actualizan no tienen éxito, señalado por dos maestros de la escuela “A” y tres maestros de la escuela “B”. Además mencionan que el que no se les proporcionen cursos de actualización, sobre todo en el uso de tecnología, les dificulta su trabajo (señalado por tres maestros de la escuela “B”). Esta situación se relaciona con lo manifestado en el descriptor tecnología donde se mencionó que su existencia facilita su trabajo, sin embargo en estas respuestas se puede inferir que no es suficiente con que se cuente con el equipo, es necesario capacitar a los maestros para su mayor uso y aprovechamiento.

En esta categoría se observó como la actualización es un indicador que, en ambas escuelas, se convierte en facilitador del trabajo docente cuando es de buena calidad, pero también se convierte en un obstáculo cuando no es incluyente, integral, oportuna, eficaz y de calidad para docentes y directivos, lo cual fue mencionado por cuatro maestros de la escuela “A” y cinco maestros de la escuela “B”. La actualización es considerada por los docentes como un inhibidor del éxito educativo y un obstáculo para implementar cualquier cambio organizacional. Estas afirmaciones refuerzan la necesidad de una profesionalización del docente, debido a que la enseñanza necesita de un mayor número de destrezas que les permitan ejercer el liderazgo y participar activamente en la toma de decisiones para enfrentar el cambio, esto permitiría generar culturas de profesionalización en pequeñas comunidades de profesores como lo plantea Hargreaves (2005).

La categoría tiempo es otra de las consideradas como críticas en el modelo de respuestas proporcionadas por los maestros, ya que 12 de los 13 profesores entrevistados,

seis de la escuela "A" y seis de la escuela "B", lo mencionaron al menos una vez. Del total de respuestas de esta categoría (17), llama la atención que 11 de ellas se refieren a no tener éxito en el trabajo, tres a que dificulta y tres a tener éxito.

En sus respuestas juzgan al tiempo como un factor al que se considera una de las causas del fracaso del docente, provocado por la mala planeación que dificulta su trabajo, porque implica ciertas relaciones de subordinación y control, provocadas por las decisiones tomadas por los directivos respecto a la prioridad que tienen ciertas actividades administrativas que hay que realizar, en perjuicio de las actividades de enseñanza. Estos factores relacionados con el tiempo y que no les permite tener éxito en su trabajo fue mencionado por diez de los 13 maestros entrevistados, cinco de la escuela "A" y cinco de la escuela "B". Al contrario, aquellos maestros que tiene éxito en su trabajo, "es por que le dedican tiempo extra a su trabajo después de clase". "son puntuales", "no faltan a clase", "le dedican tiempo a la planeación de su clase", lo cual fue mencionado por dos maestros de la escuela "A" y un maestro de la escuela "B".

Los maestros tienen que realizar, además de sus funciones de docencia, una gran cantidad de tareas como planeación didáctica, aprendizaje, diseño de material educativo, orientación educativa y evaluación, atención a padres, entre otras; todas ellas muy complejas y diversas; en donde se refleja la tesis de la intensificación del trabajo docente señalado por Hargreaves (2005), y que permite identificar a la variable tiempo como un factor que afecta el trabajo de los docentes y que está determinado por una realidad organizacional vinculada con su estructura.

La categoría de apoyo externo también fue mencionada por 12 de los 13 maestros entrevistados, el total (siete) de los maestros de la escuela "A" y cinco de los seis maestros de la escuela "B". Solamente consideraron dos descriptores: padres de familia y municipio. El descriptor padres de familia fue considerado por 12 maestros, y del total de las 22 respuestas proporcionadas, diez se refieren a que contar con el apoyo de los padres de familia facilita su trabajo, y al contrario, el no tener el apoyo de los mismos dificulta su labor (también diez



respuestas se refieren a esto). Aquí se observó la importancia que los profesores dan al apoyo de los padres de familia y lo necesario que es para el desarrollo de su trabajo. Los resultados de esta categoría confirman lo mencionado en la categoría de relaciones, donde el principal apoyo externo que tienen los maestros son los padres de familia, situación que debe ser considerada por la estructura de las escuelas con el fin de crear las condiciones para que este apoyo sea algo más tangible para los maestros.

El apoyo interno es también muy importante en la labor del maestro (11 de los 13 lo consideraron en sus respuestas); para los seis maestros entrevistados de la escuela "B" el apoyo de los compañeros es importante, así como para cuatro de los siete maestros de la escuela "A". El apoyo del director es importante para siete de los 13 maestros entrevistados, tres de la escuela "A" y cuatro de la escuela "B".

Los profesores consideran que el apoyo de sus compañeros es vital para su trabajo, pues de las 14 respuestas referidas a este descriptor, 13 se relacionan con que facilita su labor y solo una se refiere a que lo dificulta. Para los maestros que mencionaron el descriptor director, también consideran su apoyo como importante, pues todas sus respuestas están referidas a que facilita su trabajo.

En esta categoría se observa como los maestros consideran que el apoyo de los compañeros es determinante en su trabajo diario, confirmando los resultados referidos en la categoría relaciones, sin embargo como se mencionó anteriormente, en la estructura actual no se consideran espacios establecidos para impulsar esas relaciones y potenciar el apoyo que los compañeros y el director pueden brindar a los maestros. Hace falta crear las condiciones para que pueda darse esa colaboración y colegialidad que menciona Hargreaves (2005) tan necesaria en el trabajo de los maestros.

En la última categoría mencionada en los patrones de respuesta por más del 50% de los profesores entrevistados, y que es la de espacios, se observó como la estructura influye en la forma de pensar de los maestros, el descriptor señalado fue el de aulas, mencionado por cinco

maestros de la escuela “A” y dos de la escuela “B”, y en sus respuestas se infiere como tienen el esquema de que cada maestro y cada grupo requieren de su espacio único. Del total de respuestas proporcionadas todas están relacionadas con que contar con los espacios adecuados facilita su trabajo, y hablar de los espacios adecuados es decir que se tiene un aula para cada grupo. Los maestros ya no cuestionan la forma de distribuir los espacios y los grupos, si es adecuado de esa forma o no, o si es posible trabajar con una distribución distinta, pues su esquema mental (Senge, 2005) para distribuir los espacios es un aula por grupo.

La limitante que impone la verticalidad en la toma de decisiones y los procesos de comunicación que imperan en este momento en ambas escuelas y son provocadas por la estructura organizacional, implícitamente impiden que los docentes intenten buscar una solución a la diversidad de problemáticas que enfrentan, ya que son muy escasos los mecanismos horizontales de coordinación que existen. Naturalmente esto inhibe las posibilidades que los docentes tienen para generar nuevas estrategias y que ellos mismos puedan identificar los elementos estructurales más determinantes de la situación actual que vive la escuela. Es necesario crear una estructura más horizontal y flexible que permita el trabajo de colaboración entre los docentes, pero que además considere un trabajo más directo de los padres de familia en los asuntos de la escuela.

Los docentes de ambas escuelas no lograron identificar, pues no lo mencionaron en sus respuestas, a la estructura organizacional como causa de algunas de las dificultades que enfrentan en su trabajo como maestros, ni tampoco identificaron cuáles son las variables estructurales que como tales, obstaculizan y afectan la concreción de un cambio organizacional profundo; sin embargo, sí cuestionan la falta de capacitación y actualización, de apoyo de directivos, compañeros y padres de familia; que caracterizan el ambiente laboral y que evidentemente forman parte de la estructura organizacional de las escuelas.

Cada una de las categorías estudiadas se interrelacionaron continuamente en las diferentes respuestas emitidas por los profesores, lo que permite reafirmar o cuestionar los patrones observados en el modelo integrado.

En la estructura jerárquica de educación básica, por encima del director existe el supervisor de zona, el jefe de sector y el delegado regional, puestos que no aparecen en los patrones de respuesta de los profesores, tal vez por que no los sienten parte de la estructura de la escuela.

Todo el análisis realizado hasta este momento indica la estrecha relación que existe entre las categorías estudiadas, el trabajo del docente, y como la estructura influye en los resultados obtenidos. Entre las respuestas surge el elemento trabajo, considerado como factor de éxito que depende de la vocación que tengan como docentes, del valor social que se le asigna a su labor y de la responsabilidad con la que la desempeñan. Por el contrario, cuando se refiere al poco éxito que tienen los profesores, se atribuye a la irresponsabilidad, el poco interés por su carrera porque no les gusta, la oposición siempre hacia cualquier cambio por pequeño que sea, o al total desinterés por los alumnos. Estos planteamientos denotan la presencia de ciertos principios, valores y creencias que niegan algunas de las verdaderas causas posibles de éxito, como el poder cambiar el patrón de funcionamiento de las escuelas, para que posibiliten una auténtica coordinación, trabajo en equipo y modifique ciertas regularidades culturales (González, 2003).

En las diferentes respuestas se aprecia con cierta claridad la ausencia de un pensamiento sistémico (Senge, 2005), entendido como una forma para ver totalidades e identificar patrones de cambio, que posibiliten ver las estructuras que subyacen a las situaciones complejas como lo es el trabajo docente. Los profesores entrevistados están muy centrados en su visión individual y su vocación, lo que les impide encontrar fuentes de apalancamiento para el cambio. La clave del pensamiento sistémico es encontrar un punto donde los actos y modificaciones estructurales puedan conducir a mejoras significativas y

duraderas, el principio de la palanca alude a buscar actos pequeños y bien focalizados (Senge, 2005).

La principal fuente de apalancamiento para el cambio se puede encontrar en los espacios y procesos de reflexión, que por cierto la estructura de las escuelas no contempla, estos espacios pueden ser creados por los propios docentes o por el director, en donde los docentes puedan relacionarse y aprender, ya que como menciona Ramírez (2007, p. 139) “las modernas teorías psicopedagógicas sobre el aprendizaje insisten que todo aprendizaje es un hecho social. Las personas aprenden de las interacciones que establecen con otras personas que también están aprendiendo”.

## Capítulo 6

### Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se desarrollan las conclusiones a las que se llegó una vez analizados los resultados y relacionados con la fundamentación teórica de la investigación. Además se presentan algunas recomendaciones de acuerdo con la problemática observada, así como acciones que se pueden realizar en futuros trabajos que se lleven a cabo sobre este mismo tema.

De la presente investigación se desprenden algunas conclusiones importantes respecto a la influencia que la estructura organizacional ejerce sobre el trabajo de los maestros, como resultado de la realidad educativa estudiada. En un primer momento, en el modelo creado a partir de las respuestas proporcionadas por los profesores, se identifican seis variables que se pueden considerar como críticas y, por lo tanto, se sugiere deben ser motivo de atención y análisis de manera prioritaria y concreta. Estas variables son los recursos, el conocimiento, las relaciones, el apoyo externo, el apoyo interno y el tiempo. Estos resultados pueden ser analizados como un todo que es determinado por la estructura organizacional actual de las escuelas investigadas. Además, el conjunto de conocimientos generados pueden ser aprovechados como punto de partida y motivo de exploración de la comunidad educativa, si es que se desea proponer algún cambio a la estructura organizacional actual de las escuelas de educación primaria.

Estos resultados únicamente representan lo observado en dos escuelas, pero pueden ser el complemento de otros estudios análogos que se realicen en otras regiones del país y del extranjero, con la intención de construir un modelo de respuesta nacional o internacional que genere un conjunto de conocimientos más completos y acabados sobre la influencia de la estructura en el trabajo de los profesores de educación básica. En este sentido lo observado en esta investigación se considera importante, ya que puede sumarse a los esfuerzos de otros investigadores en la construcción de un sustento confiable que permita responder a la pregunta

¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?. Dichos estudios proporcionarán, sin duda, un panorama más amplio que permitirá identificar los factores clave a fin de delimitar la problemática del cambio educativo, de tal manera que sea posible enfrentarlo y proponer reformas que vayan más a fondo, con estrategias más adecuadas, pero sobre todo que tomen en cuenta al principal actor: el maestro.

Del presente estudio se desprende que la estructura vigente ya no es la adecuada, y que ha provocado el arraigo de una cultura organizacional impregnada de mitos y tradiciones de cómo deben hacerse las cosas educativamente hablando, y que fueron útiles para formar a las generaciones de la época industrial, pero que actualmente ya no son pertinentes en esta sociedad posmoderna caracterizada por constantes cambios (Hargreaves, 2005). Este conjunto de formas de trabajo, estructuras de coordinación, estilos de dirección y división del trabajo, se encuentran profundamente arraigados en las escuelas. Se ha estudiado y reflexionado poco sobre ellos, y esto hace que estos resultados cobren mayor importancia. Es necesario sistematizar esfuerzos para que verdaderamente este trabajo pueda ser aprovechado e incida en la modificación de una realidad que impulse la calidad educativa en las escuelas, y que responda a los requerimientos de este mundo global. En este sentido Hargreaves (2005), afirma que los ejes de análisis, trabajo, tiempo y cultura que afectan al profesorado son perfectamente extrapolables a nuestro contexto.

De los resultados obtenidos en la categoría de relaciones se concluye que para los maestros es muy importante la interacción con sus compañeros de trabajo, pues de esa buena relación depende el éxito del mismo; sin embargo la estructura actual de las escuelas no propicia que los maestros se relacionen, al contrario, los limita al determinar que cada maestro trabaje solo en su aula, con su grupo de alumnos, aislado de los demás; lo cual ocasiona que su labor se desempeñe en múltiples células o compartimientos, separados entre sí, al extremo de que los centros escolares llegan a convertirse en “acumulaciones de células independientes” o grupos agregados de aulas y no como organismos estrechamente integrados (Lortie, en

González, 2003). La estructura actual no contempla un espacio formal en el que los maestros interactúen, planeen, resuelvan dudas, planteen problemas y soluciones como equipo, donde pueda llevarse a cabo la colaboración y colegialidad que propone Hargreaves (2005). En este sentido se puede promover lo que Ramírez (2007, p. 130) denomina “comunidades de práctica”, que son espacios donde los maestros pueden convertir sus conocimientos individuales en conocimientos colectivos, y en donde “el objetivo es desarrollar las capacidades y la creación y el intercambio de conocimiento entre los miembros a través de un entorno de colaboración y trabajo en equipo”. Como menciona Carriego (2006, p. 3) “el trabajo de gestión y el trabajo de enseñanza son trabajos de equipo y solo a través de los acuerdos, la colaboración y la participación se pueden enfrentar las nuevas demandas y los nuevos desafíos”.

Además de los compañeros de trabajo, los maestros consideran importante la relación con los padres de familia, a quienes consideran aliados en su labor de educar a los niños, y para esto es necesario mantener con ellos una relación de respeto y apoyo mutuo. Sin embargo la estructura actual tampoco establece la manera en que puede generarse una relación adecuada entre maestro y padre de familia. Para este fin es necesario establecer espacios donde pueda darse esa relación entre maestros y padres de familia, pero de una manera sistemática y no como eventos aislados que dependen más de las características individuales de las personas que de la estructura. Diversas investigaciones han demostrado que los maestros coinciden en que es muy importante la participación de los padres para el mejor aprovechamiento de los alumnos, pero no está definido de qué forma debe ser esa participación, con qué profundidad, en qué actividades si y en cuáles no; y esa parte es la que la estructura de las escuelas puede determinar, definiendo la participación de los padres de familia (Fullan, 1997). En este sentido es muy importante el trabajo de los padres de familia, sobre esto Carriego menciona que (2006, p. 3):

Sin lugar a dudas, y en primer lugar, gran parte de la efectividad del trabajo escolar depende de cómo se rediseñen las relaciones con las familias. Por este motivo, pensar la participación de las familias, las formas de comunicación con ellas, la canalización de sus inquietudes y demandas constituye una gran responsabilidad.

Schmelkes (1996) también señala sobre el trabajo de las familias que en el estudio mundial sobre lectura, llevado a cabo en 26 países, se encontró que las escuelas con resultados de calidad tienen directores capaces de lograr la participación de los padres de familia en las actividades escolares.

Otro de los aspectos que sobresalen en los patrones de respuesta es el relacionado con la categoría conocimiento, y que está estrechamente conectado con la necesidad de actualización que manifiestan los maestros. Los resultados permitieron analizar que las decisiones tomadas por los directivos para llevar a cabo la actualización, se orientan a lo que se cree que deben aprender o en lo que los maestros deciden aprender; por lo tanto, es necesario concretar estrategias que garanticen tomar en cuenta la voz de los docentes y su realidad, que sean capacitaciones que les apoyen para resolver sus problemas cotidianos, como señala Knowles (2001, p. 163) “se aprende mejor cuando la información se presenta en el contexto de la vida cotidiana”. En estos procesos de actualización también es importante se considere que la sociedad industrial ha dado paso a una sociedad de los servicios y de la información, y que esto obliga a un cambio profundo de las capacidades y competencias necesarias en los profesionales de la educación (Fernández, 2001). Estas nuevas competencias deben apoyarle para adaptarse al cambio rápido y constante, pues esta sociedad posmoderna exigirá a los profesionales de la educación ser flexibles, adaptarse y convivir en un entorno cambiante; aprender, desaprender y reaprender; ser verdaderos líderes, creativos y capaces de adelantarse a la evolución de los acontecimientos (Fernández, 2001). Este elemento es básico en cualquier propuesta de reforma, como lo menciona Fullan (1997, p. 245) “El cambio educativo implica aprender como hacer algo nuevo. Con base en lo anterior, si hay un solo factor crucial en el cambio, éste es la formación profesional”.

También es importante considerar que existe una gran cantidad de conocimiento generado por los docentes individualmente, que es desaprovechado por no contar con espacios adecuados para su análisis, validación, generalización y difusión. Existe un impedimento



estructuralmente funcional que produce el aislamiento en el que trabajan los profesores, este aislamiento provocado por la estructura organizacional, impide se genere el talento organizacional producto de la integración compartida de talentos individuales. Esto constituye otro elemento más que obliga a prestar atención a la estructura organizacional constituida por el conjunto de tareas que integran el trabajo de los profesores y los mecanismos de coordinación que se utilizan para llevarlas a cabo.

El factor recursos es otro indicador importante expresado en el modelo de respuestas obtenido, en el que se identifican dos descriptores importantes: el equipo tecnológico y el material didáctico. Los profesores cuestionan la calidad, cantidad y eficacia, pero lo ven como un beneficio o un problema externo a ellos, es decir, la estructura organizacional inhibe el desarrollo profesional de los profesores, porque su forma de ver los problemas y de aceptar las situaciones denota una actitud de dependencia y poca autonomía necesaria en cualquier desempeño profesional. Indiscutiblemente sin el apoyo del maestro, que es el profesional responsable de diseñar, operar y evaluar el proceso de enseñanza, es imposible concretar cambios en la calidad de la enseñanza. El cambio educativo es producto de lo que los profesores hacen y piensan, por ello es recomendable que ellos mismos empiecen a construir modelos acordes a sus necesidades y circunstancias, y que la estructura organizacional se modifique convenientemente para que puedan hacerlo.

El análisis de los resultados del factor tiempo considerado por los maestros como una de las causas de éxito o fracaso en su desempeño como docentes, permite identificar, la necesidad de cambiar ciertos parámetros considerados en el diseño de la estructura organizacional de las instituciones de educación básica. La reflexión respecto a la distribución del tiempo y su comprensión pueden conducir al planteamiento de concretar realmente la flexibilidad estructural, romper con el aislamiento del profesor y desarrollar procesos de colegiabilidad que permitan a los profesores reflexionar y analizar sus prácticas desde visiones diferentes y que den paso a cambios profundos.

Se propone profundizar en las causas y condiciones impuestas por los administradores, es decir, se pretende disminuir la distancia entre la gestión administrativa y académica, para dar paso a una gestión de calidad y una mejor distribución del tiempo, ya que es un elemento muy importante en la estructuración del trabajo de los profesores como lo reflejan los resultados de esta investigación. Por otra parte no se puede soslayar que, debido a su naturaleza, la distribución de su uso debe ser también responsabilidad de los profesores y no exclusivamente de los administradores.

De igual manera, los resultados obtenidos en las categorías de apoyo interno y externo, son interesantes en el sentido de que ratifican o complementan los resultados mencionados en otras categorías; por ejemplo, en cuanto al apoyo interno, los maestros ratificaron su necesidad de los compañeros de trabajo, ya que lo consideran, junto con el director, como algo muy importante para el desarrollo de sus actividades. En cuanto al apoyo externo, de la misma forma los resultados confirman, que los maestros consideran la labor de los padres de familia como algo muy necesario. Sin embargo, en la estructura actual de las escuelas tampoco se considera una forma o espacio que propicie, promueva o apoye al maestro para establecer una buena relación con estos actores, que él considera importantes para su trabajo. Se tienen establecidas reuniones periódicas con padres de familia, pero por lo regular son solo informativas. No se tiene claro cual debe ser el papel de los padres de familia, cómo deben participar, en qué actividades, con qué profundidad y con qué frecuencia; es decir, no se define lo que se entiende por participación de los padres ni se vincula con objetivos específicos a lograr (Fullan, 1997).

Una de las propuestas que se generan de la presente investigación es en el sentido de continuar con este trabajo iniciado por el Instituto Tecnológico de Monterrey para “el diseño de la nueva escuela”, ya que la suma de trabajos de este tipo, producirán el incremento del conocimiento necesario para comprender los factores más relevantes que están afectando el trabajo del maestro en las escuelas del sistema educativo nacional.

La conclusión final de este trabajo de investigación, con base a los resultados obtenidos, es que existe la urgente necesidad de promover la modificación de la estructura organizacional actual de las instituciones educativas de educación básica, con el objeto de realizar cambios profundos, que permitan construir lo que se denomina “la nueva escuela”, una nueva escuela cuyas características primordiales sean la adaptabilidad a los nuevos entornos, la flexibilidad de actuar bajo nuevos retos, nuevas variables y nuevas exigencias. Pero para poder lograr esta capacidad de adaptación al cambio, la institución debe ser capaz de aprender, ya que las estructuras, comportamientos y decisiones que fueron útiles e incluso decisivos en el pasado pueden ser perjudiciales en el futuro, por que las nuevas situaciones y retos necesitan nuevas respuestas (Fernández, 2001). Para ello es importante emprender un diálogo en todos los niveles, empleando todos los medios necesarios, entre la comunidad educativa y la sociedad misma, que represente un compromiso continuado con el cambio, donde se combine lo factible y lo deseable, la teoría y la práctica, la investigación y la acción, el análisis y la reflexión, con el propósito de enfrentar los problemas actuales que vive la educación básica en nuestro país inmersa en la sociedad del conocimiento.

Fullan (1997) considera el cambio como algo multidimensional porque identifica las dificultades que se presentan al realizar un cambio real. Esto implica una reflexión cuidadosa y profunda que solamente pueden emprender los profesores y autoridades mediante un trabajo colegiado, que cuestione porqué cada maestro tiene que trabajar en aulas aisladas, y cómo tendría que ser diseñada la nueva estructura organizativa para facilitar el trabajo colaborativo y de producción de conocimiento por parte de los maestros.

Pero sobre todo es importante considerar en cualquier propuesta de cambio que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas (Ezpeleta, 2004). Y es necesario tener muy claro que la planificación y desarrollo del cambio educativo desde una vertiente claramente tecnológica, de arriba-abajo, y de toma de decisiones concentradas en el poder administrativo generalmente

suelen dejar al margen a los principales actores que son los maestros. De tal forma que se debe tener muy presente que uno de los factores que determinan y mediatizan el impacto real de las innovaciones curriculares propuestas es conseguir la participación, la cooperación y la implicación genuina del profesorado; lo que exige tener en cuenta sus preocupaciones, sus problemas o dilemas y, sobre todo, su sabiduría, maestría y experiencia previas (López Ruiz, 2000). Sobre el papel del maestro en la implantación de los cambios Brunner (2000, p.46) menciona que “siempre encontramos el mismo modelo: se proponen planes concebidos más o menos rígidamente y no sólo se espera que los pongan en práctica, sino que los acepten los profesores que llevan la carga y el trabajo cotidiano”.

Se concluye con lo que señala Fullan (1997) “Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambian, como del modo de hacerlo.”, o como lo menciona Díaz Barriga (2001) “es importante establecer un mecanismo que permita a los docentes participar de otra manera en la conformación de las reformas, su tarea no puede quedar reducida a apropiarse de ellas”. Todo proceso de cambio debe respetar a los profesionales y sus condiciones locales. Ningún programa, por muy efectivo que sea, funciona de la misma manera en todas partes. Como menciona Slavín (1996) el personal de las escuelas debe tener una oportunidad de revisar programas alternativos y votar para adoptarlos y luego adaptarlos a sus propias necesidades y recursos.

## Referencias

- Brunner, J. (2000). Educación: *escenarios de futuros, Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información*. Programa de Promoción para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) No. 16.
- Carriego, C. (2006). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 39/2
- Daft, R. (2007). *Teoría y Diseño Organizacional*. Thomson.
- De Vicente, P. S. (2001). *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas*. ICE.- Universidad de Deusto. Bilbao.
- Díaz Barriga, A (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, número 25.
- Ezpeleta Moyano J. (2004). *Innovaciones Educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, número 21.
- Fernández, E. M. (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes: Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid, España: Mc Graw Hill
- Fullan, Michael y Stiegelbauer, Suzzane. (1997). *El cambio educativo: Guía de Planeación para maestros*. Distrito Federal, México: Trillas.
- González G., Nieto J. M. y Portela A. (2003). *Organización y Gestión de Centro Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson /Prentice Hall.
- Hargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Knowles, M., (2001). *Andragogía: El Aprendizaje de los Adultos*. Oxford University Press.
- López Ruiz, J. I (2000). *La naturaleza del saber docente profesional: el conocimiento empírico frente a las transformaciones educativas*. Universidad de Sevilla. Revista Iberoamericana de Educación.
- Mintzberg, H. Brian, J. y Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico: Conceptos, Contextos y Casos*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Morgan, Henry, H. y Cogger, W. J. (1999). *El Manual del entrevistador*. México: El Manual Moderno.
- Ramírez, M.S. (2007). *Educación e Investigación: Retos y oportunidades*. México, D. F.: Trillas.
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de Comportamiento Organizacional*. Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Sarasola, M. (2006). *Tres Intuiciones sobre la Investigación en Organización Escolar*. Revista Iberoamericana de Educación No. 39/3.

- Schmelkes, S. (1996). *La Evaluación de los Centros Escolares*. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV – IPN, México
- Slavín, R. (1996). *Salas de clase efectivas, Escuelas Efectivas*. Plataforma para una Reforma Educativa en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) No. 3.
- Senge, Peter. (2005). *La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje*. Distrito Federal, México: Granica.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata

## Apéndice "A"

### Cartas de autorización

Doctor Mora, Guanajuato a 7 de marzo de 2008.

C. JOSE LUIS LUGO TAPIA  
P R E S E N T E.

Por este conducto le comunico que con motivo del trabajo de investigación que solicita llevar a cabo en esta institución como parte de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas que actualmente estudia en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Hago de su conocimiento que se le autoriza realizar dicho trabajo de investigación que consiste en llevar a cabo entrevistas con el personal docente de la escuela primaria "Walter C. Buchanan", de la comunidad de Granja Florencia, Doctor Mora, Guanajuato.

Sin más por el momento quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración al respecto.



ATENTAMENTE

SECRETARIA DE EDUCACION  
GUANAJUATO  
ESCUELA PRIMARIA  
"WALTER C. BUCHANAN"  
C.C.T. 11DPR077K  
DR. MORA, GTO.

*[Handwritten Signature]*  
Prof. José Francisco Villanueva  
Director de la Escuela Primaria  
Walter C. Buchanan.

Doctor Mora, Guanajuato a 7 de marzo de 2008.

C. JOSE LUIS LUGO TAPIA  
P R E S E N T E.

Por este conducto le comunico que con motivo del trabajo de investigación que solicita llevar a cabo en esta institución como parte de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas que actualmente estudia en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Hago de su conocimiento que se le autoriza realizar dicho trabajo de investigación que consiste en llevar a cabo entrevistas con el personal docente de la escuela primaria "Gregorio Torres Quintero" de la comunidad de Begoña, Doctor Mora, Guanajuato.

Sin más por el momento quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración al respecto.

ATENTAMENTE



*Juan Francisco Sánchez Espinosa*  
Prof. Juan Francisco Sánchez Espinosa  
Director de la escuela primaria  
"Gregorio Torres Quintero"  
DOCTOR MORA, GTO.



## Apéndice “B”

### Concentrado de respuestas por categoría

Cantidad de maestros que proporcionaron al menos una vez una respuesta relacionada con cada una de las categorías.

CATEGORÍAS	ESCUELA "A"	ESCUELA "B"	TOTAL
Recursos	7	6	13
Relaciones	7	6	13
Tiempo	6	6	12
Conocimientos	7	6	13
Apoyo interno	5	6	11
Apoyo externo	7	5	12
Interacción	1	1	2
Información	1	1	2
Espacios	5	2	7
Otros	3		3

Categoría Recursos: se dieron en total 39 respuestas por todos de los maestros (13).

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDIERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUELA "A"	ESCUELA "B"	FACILITADA	DIFICULTADA	ÉXITO	NO ÉXITO
Tecnología	10	6	4	11	2		
Material Didáctico	11	6	5	11	2	2	2
Personal	5	3	2	5			
Mobiliario y equipo	3	2	1	2	2		

Categoría Relaciones: se dieron en total 35 respuestas por todos los maestros (13).

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Compañeros	9	5	4	5	2	5	2
Padres de familia	7	4	3	1		5	4
Alumnos	6	4	2			6	2
Director	2	2		2			
Comunidad	1		1				1

Categoría conocimientos: se dieron en total 45 respuestas por todos los maestros (13).

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Habilidades	12	7	5		2	23	5
Cursos	9	4	5		4	6	5

Categoría tiempo: se dieron en total 17 respuestas por 12 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Tiempo	12	6	6		3	3	11

Categoría apoyo externo: se dieron en total 22 respuestas por 12 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Padres de	12	7	5	10	10	1	

familia							
Municipio	1		1	1			

Categoría apoyo interno: se dieron en total 21 respuestas por 11 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Compañeros	10	4	6	13	1		
Director	7	3	4	7			

Categoría espacios: se dieron en total 8 respuestas por 7 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Aulas	6	4	2	7			
Canchas	1	1		1			

Categoría interacciones: se dieron en total 2 respuestas por 2 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Alumnos	1	1		1			
Compañeros	1		1			1	

Categoría información: se dieron en total 2 respuestas por 2 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDI ERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUE LA "A"	ESCU ELA "B"	FACILIT A	DIFICUL TA	EXITO	NO ÉXITO
Información	2	1	1	1		1	

--	--	--	--	--	--	--	--

Categoría otros: se dieron en total 3 respuestas por 3 de los 13 maestros.

DESCRIPTOR	TOTAL DE MAESTROS QUE RESPONDIERON	MAESTROS		RESPUESTAS RELACIONADAS CON			
		ESCUELA "A"	ESCUELA "B"	FACILIDAD	DIFICULTAD	ÉXITO	NO ÉXITO
Otros	3	3			3		

**Apéndice “C”**

**Formato utilizado en las entrevistas (anverso)**

<b>Escuela: <u>“A” o “B”</u></b>		<b>No de maestro: _____</b>	<b>Fecha: _____</b>
<b>Facilita</b>		<b>Dificulta</b>	
<b>Éxito</b>		<b>No éxito</b>	

**Formato utilizado en las entrevistas (reverso)**

<b>Escuela: <u>“A” o “B”</u>      No de maestro: _____      Fecha: _____</b>
<b>Impresiones del entrevistado</b>
<b>Notas sobre la entrevista</b>