



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Hacia la Nueva Escuela: Efectos de la Estructura Organizacional de las
Instituciones Educativas Actuales Sobre el Trabajo del Maestro.**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Cruz Juanita Sánchez Morales

Asesor tutor:

Maestro Carlos Felipe Gallardo Palomo

Asesor titular:

Dr. Eduardo Flores Kastanis

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Octubre, 2011

Dedicatoria

Con amor , respeto y admiracion para mis queridos padres y hermanas:

- Por que mis manos son tus manos, papá.
- Por que mi corazón es el tuyo, mamá.
- Tu fuerza es mi fuerza, Xavy.
- Tus ilusiones son mi alegría, Jazz.

Agradecimientos

- A Dios, por todas las bendiciones que me ha dado a lo largo de mi vida, por mantenerme fuerte y con esperanza, por permitirme cumplir esta gran meta.
- A mis padres, Profr. Jaime Sánchez Pérez y Profra. Florencia Morales Alvarado, por creer en mí y en mis sueños, apoyándome día a día para que no se queden en pensamientos y se hagan realidad. Gracias por todo su amor.
- A mis hermanitas, Flor Javiera y Fátima Jazmín, por acompañarme desde mi niñez con sus travesuras y regaños, sobre todo por hacerme sentir importante, querida y algunas veces “ñoña”. Las amo, son el regalo más maravilloso que mis padres y Dios pudieron haberme dado. Saben que siempre estaré para ustedes.
- A mi abuelito, Alejandro Morales Cruz, por todos sus consejos, sabiduría y cariño. Gracias por enseñarnos que la educación es la mejor herencia que los padres pueden dejarle a sus hijos. Con amor a mis abuelitas Epi y Petra, que ya están en el cielo.
- A mi BFF Memo, por soportar todo mi estrés y escuchar tantas veces “disculpa, tengo que hacer mi tesis, ¿me ayudas?”.
- A mi perrito Dante, por interrumpirme con cada ladrido y mordidita.
- Un agradecimiento especial al Profr. Gabino Palacios y a su esposa Elena por apoyarme para hacer que mi sueño tenga una aplicación real. Al Profr. Jesús Villalobos por toda su asesoría.
- A mi querido asesor, el Maestro Carlos Felipe Gallardo Palomo, de todo corazón gracias. No tengo palabras para expresar lo importantes que fueron sus palabras de aliento y la manera en que me ayudó a mejorar mi trabajo, sin su apoyo no hubiera encontrado ni aprendido a disfrutar el camino.

Índice de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de contenido.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Resumen.....	vii
Introducción.....	1
1. Planteamiento del Problema.....	4
1.1 Antecedentes del Problema.....	4
1.2 Planteamiento del Problema.....	7
1.3 Objetivos de la Investigación.....	8
1.4 Justificación de la Investigación.....	9
1.5 Limitaciones y Delimitaciones.....	10
1.6 Definición de Términos.....	11
2. Marco Teórico.....	13
2.1 Panorama General de Nuestras Escuelas Hoy.....	13
2.2 Dirigiéndonos Hacia la Nueva Escuela.....	15
2.3 Investigaciones Relacionadas con el Tema de Investigación.....	27
3. Metodología.....	46
3.1 Método de Investigación.....	46
3.2 Población y Muestra.....	48
3.3 Tema, Categorías e Indicadores de Estudio.....	53
3.4 Fuentes de Información.....	55
3.5 Técnicas de Recolección de Datos.....	56
3.6 Prueba Piloto.....	58
3.7 Aplicación de Instrumentos.....	58

3.8	Captura y Análisis de Datos.....	60
4	Resultados Obtenidos.....	63
4.1	Presentación de resultados.....	63
4.1.1	Respuestas por categorías escuela A.....	63
4.1.2	Respuestas por categorías escuela B.....	69
4.1.3	Comparación entre escuelas A y B.....	74
4.2	Análisis e interpretación de los resultados.....	78
5.	Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.....	85
5.1.	Discusión de los Resultados.....	85
5.2.	Conclusiones y Recomendaciones.....	88
	Referencias.....	93
	Apéndices.....	99
	Currículum Vitae del autor.....	104

Índice de tablas

Tabla 1. Contexto y muestra de los casos.....	49
Tabla 2. Respuestas por categorías escuela A.....	64
Tabla 3. Respuestas específicas escuela A.....	68
Tabla 4. Respuestas por categorías escuela B.....	69
Tabla 5. Respuestas específicas de cada categoría escuela B.....	73
Tabla 6. Participantes de cada escuela (A y B).....	74
Tabla 7. Respuestas por categorías (escuelas A y B).....	75
Tabla 8. Respuestas específicas de las escuelas A y B y sus frecuencias.....	76
Tabla 9. Comparación de patrones de respuesta de las escuelas A y B.....	76
Tabla 10. Respuestas específicas de las escuelas A y B y sus efectos.....	77
Tabla 11. Patrones de respuesta identificados en las escuelas A y B y sus efectos.....	78
Tabla 12. Primer patrón de respuesta común de las escuelas A y B: Modos de relacionarse.....	79
Tabla 13. Segundo patrón de respuesta común de las escuelas A y B: Preparación.....	81
Tabla 14. Tercer patrón de respuesta común de las escuelas A y B: Rasgos personales.....	82

Resumen

Día a día, hora a hora y minuto a minuto están cambiando las cosas en nuestro mundo. La escuela no ha podido avanzar a este mismo ritmo, tal parece que el tiempo se detiene cada vez que entramos al salón de clases. La presente investigación busca aumentar el conocimiento que se tiene acerca de los efectos de esa estructura organizacional que ha sido utilizada durante siglos en las instituciones educativas. Se llevó a cabo un estudio de casos múltiples (Stake, 2005) en dos escuelas secundarias técnicas de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, realizando entrevistas a los docentes que laboran en dichos planteles. La literatura revisada acerca del tema está basada en los trabajos de Senge (2010), Fullan y Stiegelbauer (1997), Flores y Torres (2010), González, Nieto y Pórtela (2008), Hargreaves (2005), entre otros. Basados en los resultados obtenidos en esta investigación, se pudo concluir que en definitiva aspectos de la estructura organizacional influyen tanto de manera positiva como negativa sobre el trabajo de los maestros. Así mismo, se realizaron recomendaciones para las escuelas participantes y para futuras investigaciones.

Introducción

Hablar acerca de la situación que se vive en las organizacionales escolares , es un hecho difícil de abordar y describir. La realidad de un centro escolar va más allá de lo que se puede percibir desde el exterior, su realidad está dentro de sí mismo. La escuela está compuesta por una estructura que no solo le da un carácter formal, también le asigna un orden a los objetos y entidades que establecen una relación entre las partes de un todo (González, Nieto y Pórtela (2008). Los elementos que establecen estas relaciones no solo son físicos (instalaciones, tiempo, materiales, etc.), sino también sociales (personas, grupos, puestos, interacciones), es así como la estructura introducirá un orden que afectará a toda la organización.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo generar conocimiento acerca de esos elementos y/o características que facilitan o dificultan el trabajo del principal actor educativo, el docente. Esperando que esta sea otra contribución más para diseñar nuevos modelos organizacionales que aumenten la eficiencia y eficacia de las escuelas (Flores y Torres, 2010). Se cree firmemente que las organizaciones escolares tienen un potencial aún no descubierto que debe ser explotado.

El contenido de esta investigación está organizado en cinco capítulos, los cuales se detallan a continuación:

El Capítulo 1 describe el planteamiento del problema. Compuesto por los antecedentes relacionados con el tema, la definición de la pregunta a responder, los objetivos que se desean alcanzar, la justificación de la investigación, así como las

limitaciones presentadas y los alcances. Se expresa lo que se pretendió estudiar, la relevancia del problema y la contribución que se espera realizar.

El Capítulo 2 contiene el marco teórico. En él se presentan los principales hallazgos teóricos acerca del tema de estudio. La literatura revisada permitió identificar conceptos clave e información acerca de los trabajos que se han realizado para estudiar la problemática. Se reportan algunos constructos de autores como Senge (2010), Flores y Torres (2010), González, Nieto y Portela (2008), Hargreaves (2005), entre otros.

El Capítulo 3 corresponde a la metodología. Como el nombre indica, se hace una descripción de la metodología utilizada para realizar el proceso de investigación. Está compuesto por el diseño, la población y la muestra, los temas, categorías e indicadores, las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos, la aplicación de los instrumentos, y la captura y el análisis de los datos. Indicando así el camino recorrido para investigar el problema.

En el Capítulo 4 se presentan los resultados obtenidos. Se muestran de manera detallada los datos arrojados para cada categoría, mediante el uso de tablas, figuras, citas textuales de los participantes y de lo observado. Se analizan también los hallazgos más importantes para dar respuesta al planteamiento del problema basándose en la revisión de la literatura.

El Capítulo 5 contiene la discusión, conclusiones y recomendaciones. Los hallazgos encontrados son valorados para corroborar el cumplimiento de los objetivos propuestos y determinar si se logró responder a la pregunta de investigación que se

planteó. Se encontrarán las conclusiones del estudio y las recomendaciones realizadas para los participantes y futuros investigadores.

El trabajo del maestro en el aula y dentro de la organización escolar, es un elemento clave para mejorar la calidad educativa. Por esta razón, resulta importante indagar para conocer todos aquellos efectos generados por los centros de trabajo actuales que pueden impactar directamente en los resultados de quienes laboran en ellos. La idea de una nueva escuela, donde se pueda algún día poner en práctica estructuras organizacionales que permitan aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente, es lo que ha llevado a que esta investigación se sume a la causa.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

La aspiración de un verdadero cambio educativo nos lleva a pensar en la creación de las instituciones educativas del futuro donde, de acuerdo con Senge (2010) y Flores y Torres (2010), éstas serán organizaciones que descubran cómo aprovechar las capacidades de aprendizaje, el potencial y el entusiasmo de la gente para producir en conjunto resultados fuera de lo ordinario. En este capítulo se describirán los antecedentes relacionados con el tema, el planteamiento de la pregunta a responder, los objetivos, la justificación, las limitaciones y delimitaciones de la investigación. Esto con la finalidad de precisar los aspectos que se abordarán en la investigación del presente caso.

1.1 Antecedentes del Problema

Cambio (cursivas nuestras) es una palabra que define el surgimiento y la transformación de todas las cosas día a día, según lo comentan Fullan & Stiegelbauer (1997), Flores y Torres (2010) y González, Nieto y Portela (2008). Si todo lo que está a nuestro alrededor cambia, ¿por qué la escuela no ha de hacerlo? Es un hecho que al cambiar la sociedad, ésta también exija que se generen cambios educativos.

Diversos autores, entre ellos Senge (2010), Fullan y Stiegelbauer (1997), Flores y Torres (2010), González, Nieto y Pórtela (2008), Hargreaves (2005), entre otros, coinciden en que a pesar de las presiones existentes hacia el cambio educativo, éste no se ha dado como se quisiera. Además, agregan que las escuelas siguen trabajando bajo un modelo burocrático y lineal que ya no es funcional en estos tiempos de turbulencias y

cambios repentinos. La única fortaleza ante este nuevo escenario es nuestra capacidad para responder y enfrentarnos a esta realidad.

Flores Kastanis (2010), investigador de la nueva escuela, menciona que el papel del maestro en la mejora de la educación ha sido un fuerte motivo para estudiar la práctica docente. Afirma que lo anterior está basado en que más que factores económicos y materiales es el maestro la pieza clave que contribuye a la generación de la calidad y el cambio. Son los docentes los ejecutores de las iniciativas y por lo tanto quienes determinan en conjunto los logros de una escuela.

Flores Kastanis amplía su comentario al establecer que el trabajo docente está basado en una concepción del trabajo industrial, partiendo de la idea de que el trabajo debe dividirse en componentes más pequeños y sencillos para que cada miembro de la institución haga lo que toca hacer. Al respecto, Senge (2010) enfatiza que estamos acostumbrados a fragmentar todo lo que hacemos, a vivir en un mundo compuesto por fuerzas separadas y desconectadas, olvidando que somos parte de una realidad más grande. Pensar que el trabajo industrial es la única forma de hacer las cosas, es pensar como si estuviéramos en el siglo XVII.

Las investigaciones de Flores y Torres (2010), Senge (2010), González, Nieto y Pórtela (2008), coinciden en que la labor que se lleva a cabo en las escuelas es un trabajo de conocimiento y no de tipo industrial como se ha diseñado para estas instituciones. Investigaciones de Flores Kastanis (2010) permitieron descubrir que la organización con un diseño para realizar trabajo industrial no funciona y tiene efectos negativos si lo que se desea es realizar trabajo de conocimiento.

Senge (2010), Flores Kastanis (2010), López (2010), Ruiz (2010), González (2010) y Torres Arcadia (2010) sostienen en sus trabajos que para responder a las demandas de cambio es necesario que las escuelas se conviertan en organizaciones que aprenden. Es necesario que el profesor pueda aprender dentro de su ámbito laboral, pero desafortunadamente las escuelas no están diseñadas para que los profesores aprendan dentro de ellas. Se dice que el aprendizaje individual da como resultado el aprendizaje organizacional, sin embargo no se garantiza este resultado si no existen las condiciones en el entorno para que el aprendizaje individual modifique el comportamiento de la organización.

Torres Hernández (2010), Flores Fahara (2010) y Gutiérrez (2010), señalan que otra manera de responder al cambio y crear nuevas oportunidades para las escuelas es la práctica reflexiva. Ésta permitirá incrementar el aprendizaje tanto en los niveles individuales como organizacionales, de tal manera que la práctica educativa esté siempre en mejora continua, beneficiando a maestros, a alumnos y a la organización en general. Valdés (2010), Martínez (2010) y Ramírez (2010) mencionan que conceptos como comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica son el resultando de la creciente preocupación por generar cambios en las estructuras tradicionales de las escuelas, para dar paso a una nueva organización escolar donde se pueda mejorar continuamente compartiendo conocimientos y trabajando en equipo para identificar y resolver problemas.

Senge (2010), Fullan y Stiegelbauer (1997), Flores y Torres (2010), González, Nieto y Pórtela (2008), Hargreaves (2005), entre otros autores mencionados, presentan en sus trabajos diferentes soluciones que conducen hacia la nueva escuela. Pensamiento

sistémico, práctica reflexiva, aprendizaje organizacional, comunidades de práctica, organizaciones que aprenden, son varias de esas propuestas que sin duda podrían conducirnos al éxito. Sabemos qué es lo que hacemos mal y qué podemos hacer para mejorar; sin embargo, todas las investigaciones coinciden en que ninguna de estas funciona si no cambiamos las condiciones y la manera de hacer el trabajo en las escuelas, entonces el problema está en la estructura organizacional bajo la cual trabajan estas instituciones hoy en día.

1.2 Planteamiento del Problema

En la actualidad hechos como las guerras, desastres naturales, problemas ecológicos, nuevas enfermedades, crisis financieras, etc., son la prueba de problemas globales, interconectados y complejos, que nos ponen a pensar en que si todo en el mundo es parte de algo más grande, ¿entonces por qué seguimos trabajando de manera individual, separada y fragmentada? Se necesita descubrir cómo construir esas organizaciones de las que Senge (2010) habla, organizaciones descentralizadas, no jerárquicas, que busquen no solo el éxito personal, sino también el bienestar y el crecimiento de todos los individuos que la componen. De ahí la urgencia y la necesidad de que las instituciones educativas adopten nuevas formas de trabajo en colectivo si quieren volverse funcionales.

Es indudable que nuestra sociedad necesita estar preparada para enfrentarse a todos estos cambios que la están transformando. Son las escuelas el lugar donde debe iniciar esa preparación, es por esto que las escuelas necesitan cambiar, sobre todo las escuelas públicas, porque son las que dan mayor cobertura social. Antes de seguir

enfocando nuestros esfuerzos en querer mejorar el trabajo del maestro, es vital para el desarrollo de nuestra sociedad prestar atención al hecho de descubrir e investigar cómo mejorar las condiciones organizacionales del trabajo que se lleva a cabo en nuestras actuales instituciones educativas.

Si este es el caso, un primer paso para lograr esa mejora es empezar por conocer ¿cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? Es esta la pregunta de investigación que se trata de responder en este trabajo. De ahora en adelante es necesario llevarla muy presente para no olvidar cuál es nuestro objetivo.

1.3 Objetivos de la Investigación

Como objetivo general esta investigación busca aumentar el conocimiento que se tiene acerca de los efectos de las actuales estructuras organizacionales de las escuelas sobre el trabajo de conocimiento que realiza el maestro. Es importante conocer y comprobar la relación que existe entre las estructuras organizacionales de las escuelas y el trabajo que realizan los maestros día a día en ella.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en esta investigación son los siguientes:

1. Obtener un diagnóstico general de la situación actual de las escuelas en las que se realiza la investigación de campo, ya que es importante conocer lo que facilita o dificulta el trabajo de los maestros que ahí laboran.
2. Tener bases para generar nuevos conocimientos sobre el tema.

3. Poder generar eventualmente con mayor facilidad un nuevo modelo organizacional para las escuelas de nuestro país.

1.4 Justificación de la Investigación

Contar con mayor información acerca del efecto de la escuela sobre el trabajo del docente nos permitirá descubrir si hay nuevas formas de organización en las escuelas que puedan conducir a obtener mejores resultados educativos. Esta investigación puede ser otra pequeña contribución más a lo que ya sabemos acerca del tema. Esperando, con ello, que eventualmente el resultado del conjunto de investigaciones permita diseñar esa nueva organización que soñamos.

De acuerdo con Flores Kastanis (2010) todo aquello que sabemos actualmente acerca de cómo mejorar el trabajo educativo funciona muy bien para fabricar objetos en una industria, pero no para generar conocimientos. Por su parte Senge (2010), establece que es necesario combatir la idea de que las cosas funcionan mejor de manera separada y desconectada, para poder construir organizaciones que aprenden. En otras palabras, un lugar donde se puedan aprovechar mejor las aptitudes de cada individuo, cultivar nuevas formas de pensamiento, donde el trabajo en colectivo sea libre y donde las personas aprendan a aprender en conjunto.

Senge (2010) resalta la importancia de explotar el potencial que tienen las organizaciones para crear su futuro. Entender esto significa explotar ese potencial, hasta ahora ignorado, para desarrollar la capacidad para aprender. La idea de construir nuevas organizaciones nos exige dejar atrás los viejos paradigmas donde a las personas se les paga por hacer y no por pensar, para dar paso a organizaciones donde podamos ser

capaces de responder a las demandas que se nos presenten, es decir, donde seamos capaces de aprender.

En este mismo sentido, Fullan y Stiegelbauer (1997) y Flores y Torres (2010) señalan que con el fin de que los cambios que experimenta la sociedad no dejen atrás a la escuela es necesario hacer investigaciones para conocer aquellas nuevas formas de organización donde los individuos comprendan y acepten el cambio. Se necesita iniciar con la búsqueda de esas nuevas organizaciones desde hoy, pues la situación educativa parece empeorar cada día más y los cambios no pueden detenerse a esperar. Esta es la propuesta de la presente investigación.

1.5 Limitaciones y Delimitaciones

Los obstáculos que limitan o interfieren en el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

- El poco interés y miedo de algunos profesores entrevistados para hablar acerca de lo que sucede realmente en la institución donde laboran.
- Contar con el apoyo nulo de algunos profesores, quienes no desearon participar en el proyecto.
- Las suspensiones de clases por problemas sindicales que impidieron la realización de algunas entrevistas programadas.

Las delimitaciones de la investigación son:

- El estudio se realiza exclusivamente en dos escuelas públicas de nivel básico medio, para el caso de esta investigación se llevará a cabo en escuelas secundarias técnicas de la región centro del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.
- Las escuelas donde se llevó a cabo la investigación tienen características muy similares entre sí, tales como: número de maestros, nivel educativo, turno, número de salones de clase, total de alumnos, número de administradores, entre otros.

1.6 Definición de términos.

Para poder ampliar aún más el panorama de comprensión del tema abordado, a continuación se presenta un listado de términos y sus significados:

Trabajo de conocimiento: aquel que requiere que una persona recabe, procese, modifique y organice información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en un contexto dado (Flores, 2010, p. 27).

Organización que aprende: sistema que al interactuar con el entorno y buscar alcanzar sus objetivos genera experiencias y conocimientos a través del proceso de socialización, los cuales permiten mantener lo que es valioso para la organización, y a su vez, adaptarse, responder y contribuir a los cambios y requerimientos del medio ambiente (Ruiz, 2010, p. 49).

Identidad: resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización

que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones (Dubar, citado en Torres Herrera, 2010, p. 153)

Práctica reflexiva: es un modo que integra o vincula pensamiento, acción y reflexión. Ésta involucra pensar acerca de y críticamente analizar nuestras acciones con la meta de mejorar la práctica profesional (Flores Fahara, 2010, p. 211).

Comunidad profesional: Aquellos grupos de colaboradores en donde la interacción entre ellos es frecuente y cuyas acciones son gobernadas por normas compartidas enfocadas en la propia práctica y su mejoramiento (Gutiérrez, 2010, p. 235).

Comunidades de práctica: grupo informal de personas que tienen un interés común en compartir su conocimiento y habilidades que han obtenido para beneficio de la comunidad de la cual forman parte (Gutiérrez, 2010, p. 240).

Cultura escolar: patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizá en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Tolp y Smith, citados por Flores y Torres, 2010, p. 252).

Para cerrar este capítulo es importante señalar que el presente trabajo es un intento por descubrir si las actuales estructuras organizacionales de las escuelas afectan o no el desempeño docente. Cualquiera que sea el resultado aportará evidencias que ayuden a la consecución de la nueva escuela, ya sea para continuar hacia la misma ruta o dirigir nuestros pasos hacia una nueva investigación. Hacia ese descubrimiento se encaminan los esfuerzos de la presente indagación.

Capítulo 2

Marco Teórico

En este capítulo se describen algunos constructos teóricos relevantes con relación a la temática del estudio de los efectos de las estructuras organizacionales de las escuelas sobre el trabajo del docente. La literatura presentada servirá para detectar conceptos clave, nutrirnos de ideas y de diferentes maneras de pensar, así como profundizar en los temas e investigaciones relacionados con el tema de investigación. La revisión de la literatura abarca los trabajos de autores, tales como: Senge (2010), Flores y Torres (2010), González, Nieto y Portela (2008), Hargreaves (2005), entre otros autores, que han escrito artículos relacionados con el tema de investigación.

2.1 Panorama General de Nuestras Escuelas Hoy

Hargreaves (2005) presenta en su obra la realidad del trabajo docente, partiendo del supuesto de que en estos tiempos de cambio se hace necesario que las modificaciones también se vean reflejadas en la manera en que realizan su labor los profesores. Este autor sostiene que las estructuras básicas bajo las cuales funciona la educación fueron establecidas desde la época industrial para satisfacer las necesidades de ese entonces, sin embargo todo en el mundo cambió y al parecer la escuela se quedó atrapada en el tiempo. Con la modernidad, el surgimiento de nuevas tecnologías, condiciones sociales y culturales, y nuevas economías nace la postmodernidad; con esto la necesidad de replantear el trabajo que se realiza en las instituciones educativas de esta época, “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza varíen con ellas” (Hargreaves, 2005, p. 20)

Las escuelas, al igual que muchas otras organizaciones, se encuentran en una época de crisis, incertidumbres y retos. López (2010) afirma que existe una creciente insatisfacción acerca del desempeño de las escuelas, las cuales cumplen cada día menos con sus objetivos. La escuela tiene la necesidad de aprender a responder a las demandas de nuestra sociedad actual.

Flores Kastanis nos habla de una paradoja, resultado de sus investigaciones, “entre más sabemos sobre cómo educar, peor lo hacemos” (2010, p. 25). A pesar de que en los últimos años sabemos más acerca de la gestión y administración educativas, más nos alejamos del objetivo de mejorarla. Tenemos la idea de que está bien dividir la práctica docente para que cada uno trabaje de manera separada haciendo lo que le toca, nos hemos acostumbrado al control y a la supervisión directa. Esto que hacemos hoy en día en las escuelas es trabajo industrial.

En este sentido, Fullan y Stiegelbauer (1997) mencionan que durante las últimas tres décadas se han hecho innumerables intentos por llevar a cabo el cambio educativo. A pesar de estos intentos, el cambio deseado se ha mantenido como una ilusión aparentemente inalcanzable. Mientras algunos piensan que el cambio puede darse, otros se resisten provocando que su adopción sea aún más difícil.

Esta crisis por la que atraviesa la escuela ha afectado sin lugar a dudas el trabajo del docente. Con respecto a esto, Torres Herrera (2010) explica que es el maestro quien por ser el agente más visible del sistema educativo tiene sobre sus hombros una serie de factores acumulados que dificultan su trabajo. Barbosa (2004) apoya este hecho al encontrar en sus investigaciones que es la escuela la creadora de las maneras de *ser* y

estar (cursivas del autor) de la profesión docente. Cada escuela propicia la producción de las condiciones de oportunidad y transformación del maestro. Se une a esta idea Flores Kastanis (2010) al decir que la estructura organizacional es en más del 60% la causa de la conducta de la organización en general.

Debido a estos problemas educativos que enfrentamos hoy en día, se vuelve una necesidad contar con estrategias que nos permitan responder a las demandas actuales. Tal como lo sugiere Senge (2010), nuestra única ventaja competitiva será nuestra capacidad de aprender con mayor rapidez que nuestros competidores. A esta postura se une Ruiz (2010) al proponer contar con posturas estratégicas que permitan responder al entorno y a la realidad interna de las organizaciones.

Ruiz (2010) define estrategias como las directrices generales que guían a una organización para alcanzar los objetivos que se plantearon a largo plazo (misión y visión). Mientras la misión y visión nos dicen hacia dónde va la organización, las estrategias nos indican cómo llegar. El que las organizaciones cuenten con estrategias bien definidas va a facilitar el cumplimiento de sus metas y objetivos, de manera que éstas guiarán sus acciones y mejorarán la toma de decisiones. Entender las estrategias actuales de las instituciones educativas requiere de poner mucha atención en lo que organizacionalmente hacen. Por otro lado, la carencia de estas estrategias es un problema que ha agravado la situación que se vive dentro de las escuelas.

2.2 Dirigiéndonos hacia la nueva escuela

González (2010) plantea que el principal mecanismo de transformación que garantiza el éxito de las organizaciones es la administración del cambio. Destaca que la

influencia del entorno, la interacción entre cada uno de los componentes de la organización, la acción del director como líder y como gestor, el proceso de organización, la historia de la institución y las expectativas del futuro, son factores que diferencian a una organización de otra, aún cuando se encuentren ubicadas dentro de un mismo contexto. Este proceso de diferenciación permite la creación de la personalidad de cada escuela y determina en gran medida su capacidad para aprender. De aquí la importancia del trabajo del director como líder en los procesos de mejora e innovación, el cual puede impactar de manera positiva o negativa en el aprendizaje de la escuela.

En su trabajo, González (2010) analiza el aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director basándose en dos posturas: el director como líder de los procesos de aprendizaje y el director como gestor del conocimiento. La primera postura señala que el líder de la organización debe tener la capacidad de aprender y promover el aprendizaje a través de sus actos, su estilo y sus métodos. La presencia y participación activa de los líderes en las iniciativas de aprendizaje puede determinar en gran medida la forma en la que se adquiere y se comparte el conocimiento.

Continuando con lo anterior, la segunda postura indica que la clave del aprendizaje de una agrupación reside básicamente en lo que aprenden sus integrantes y cómo lo aprenden. Las instituciones aprenden a través de las personas, por lo que se requieren de ciertas condiciones de tipo organizacional para hacer más eficiente el trabajo del director como gestor del conocimiento. La labor del director y el intercambio del conocimiento dependen en gran medida de los sistemas y estructuras bajo las cuales funcionan, es por esto que el aprendizaje organizacional puede verse favorecido o impedido por condiciones estructurales (González, 2010).

López (2010) también aborda el tema del aprendizaje organizacional haciendo una revisión del papel que desempeña el docente como una entidad que puede ayudar a promover este tipo de aprendizaje dentro de la escuela y de cómo estas instituciones educativas con la participación de los profesores pueden llegar a convertirse en organizaciones que aprenden. Este mismo autor detectó que existen razones tanto internas como externas por las cuales dichas instituciones no están funcionando bajo ese modelo. Las razones internas muestran que la estructura actual de las escuelas es ineficaz, la mayoría de ellas trabajan de manera fragmentada bajo una estructura que está diseñada para enseñar a los alumnos de manera individual y no de manera colaborativa. Entre las razones externas se pudo notar la lentitud de las instituciones educativas para adaptarse a las condiciones actuales de cambio e incertidumbre.

Si las escuelas desean ser organizaciones que aprenden, necesitan crear condiciones que permitan mejorar su aprendizaje dentro de sus centros de trabajo. En sus estudios, López (2010) observó que las estructuras organizacionales altamente flexibles fomentan el aprendizaje de los profesores y que las condiciones estructurales que los motivan a aprender son: tener mayor control, mayor motivación y más oportunidades de trabajo colaborativo. Y por el contrario, aquellos factores que limitaron el aprendizaje de los profesores fueron: la falta de tiempo, la actitud de otros profesores, división intragrupo, carencia de una comunidad de aprendizaje, entre otros.

Por su parte, Torres Arcadia (2010) considera que la identidad es un factor que puede explicar el aprendizaje en las organizaciones. Esta autora parte de la idea de que la identidad organizacional se construye a través de la interacción de los individuos de un grupo social en el que se determina el interés común. Conocer lo que es importante y

deseable para una organización es el punto de partida para distinguir lo que la hace diferente de otra. Es por esto que la identidad puede considerarse como un referente que guía los pensamientos, las relaciones y los esfuerzos de los integrantes de una institución.

La identidad de una institución, como lo expone Torres Arcadia (2010), es un promotor del aprendizaje organizacional, el cual puede delimitar lo que es necesario conocer y lo que se puede ignorar. Identidad y aprendizaje son elementos que podrían explicar qué se aprende y cómo se aprende en una organización. Representan una condición importante para entender el funcionamiento de los componentes de una institución.

Por otro lado, Pesqueira (2010) nos habla acerca de la importancia de conocer los ciclos de vida profesional y las características comunes de los docentes a lo largo de su carrera como base para la gestión y organización escolar. Poner atención en este tema le permitirá al director tomar decisiones acertadas acerca de cómo integrar mejor los grupos de maestros. La autora mencionada anteriormente señala que en la mayoría de las escuelas se realiza la integración de equipos por intereses y afinidades, en algunos casos esto hace que la convivencia sea más agradable, pero en otros es motivo de agravios que terminan separando a los integrantes. De aquí la importancia de conocer las características y situación particular de cada profesor, de tal manera que se les pueda ubicar en el lugar donde puedan crecer y desenvolverse de manera óptima.

En términos de gestión escolar, Pesqueira (2010) menciona la importancia de que el director escolar lleve a cabo una adecuada integración de los equipos de maestros y posibilite la creación de condiciones que permitan el trabajo colaborativo, con la

intención de lograr una atmósfera sana en todos los niveles de la organización. Pesqueira detectó en sus estudios que existen diversas condiciones en las que el profesor ha tenido que desarrollar su trabajo, las cuales van desde las fuertes exigencias de calidad de los sistemas educativos y de la sociedad, la dificultad para trabajar en equipo, y las situaciones de estrés y ansiedad relacionadas con las condiciones socio laborales que repercuten en el comportamiento del maestro. Si las condiciones en las que se realiza el trabajo de los maestros no cambian, difícilmente podrá lograrse un verdadero cambio en las escuelas.

En este mismo sentido, Torres Herrera (2010) destaca que existe una seria crisis de identidad en la profesión docente. Muchos profesores no encuentran ni entienden el verdadero sentido de su labor, no saben cómo organizar una clase y mucho menos como enseñar, en el peor de los casos accedieron a la profesión docente como una salida laboral. El modo en el que los maestros actuales ven su profesión y el sentimiento que éste les genera, determina en gran medida su manera de pensar, de actuar y de relacionarse con su entorno.

De lo anterior, Torres Herrera (2010) concluye que la escuela es el lugar donde el profesor construye su identidad profesional, de las condiciones de este contexto (de reconocimiento o desvalorización, según sea el caso) dependerá que el profesional de la educación reafirme y consolide la imagen de sí mismo. La identificación profesional en los espacios educativos es un referente esencial para la estructuración de un grupo social llamado escuela, ya que este proceso de identificación configura el ámbito cultural, las prácticas, las creencias y las acciones de los individuos que interactúan dentro de ella. Es importante que el docente comprenda que la esencia de su trabajo es estar al servicio del

aprendizaje de los alumnos, esa esencia se llama vocación. La vocación describe aquel trabajo que implica un servicio para los demás y la satisfacción personal como resultado de desarrollar dicha labor (Torres Herrera, 2010).

Un tema que se ha vuelto un movimiento internacional en el ámbito del cambio educativo es sin duda, como lo mencionan Flores y Torres (2010), la práctica reflexiva. Torres Hernández (2010) sugiere analizar la práctica reflexiva como un factor de cambio en las escuelas, aunque en su trabajo la autora nos habla de esta práctica en la educación superior, los resultados de sus investigaciones pueden ser también aplicados al nivel básico. Las instituciones educativas deben dejar de funcionar como transmisoras de conocimiento para dar paso a una nueva función como generadoras de conocimiento. La práctica educativa tradicional basada en la memorización no puede desarrollar, tanto en el alumno como en el maestro, el pensamiento crítico y reflexivo que se necesita para responder eficazmente al entorno cada vez más demandante y diverso.

Torres Hernández (2010) sostiene que la reflexión fortalece el trabajo del docente, perfeccionando su práctica y sus competencias, facilitando la toma de decisiones ante situaciones desconocidas o inciertas. Pasar de ser un docente tradicional a uno reflexivo requiere en primera instancia un cambio a nivel personal, en donde se pregunten constantemente: por qué hago las cosas así, cómo puedo cambiar. El profesor reflexivo y crítico se preocupa por reflexionar acerca de lo que quiere construir para el futuro de sus alumnos. Es la reflexión crítica la que promueve el cambio, ya que permite entender como las estructuras y dinámicas pueden distorsionar el proceso educativo, cuestionando así los lineamientos y prácticas que supuestamente hacen la vida docente más fácil.

En este mismo sentido Flores Fahara (2010) expone que debido a las situaciones de presión y urgencias, las escuelas no tienen tiempo ni oportunidad para llevar a cabo procesos de reflexión. Docentes, directivos y la institución educativa en general necesitan reflexionar sobre sus aprendizajes y prácticas para poderse conducir hacia la modificaciones de acciones y al mejoramiento de la escuela. Una organización reflexiva es aquella que tiene como objetivo el mejoramiento constante, siendo la reflexión un proceso continuo que permite examinar la práctica actual y pasada para poder facilitar el desarrollo de futuras acciones. El verdadero aprendizaje no puede darse si no es acompañado de la reflexión.

Este mismo autor destaca que el papel del profesor no se debe limitar exclusivamente a su trabajo en el aula como enseñante, debe convertirse en un participante del aprendizaje y la reflexión colectiva. La reflexión tiene cuatro direcciones que guían su proceso: la reflexión hacia dentro (examen introspectivo y personal), pensamiento sobre la acción (ocurre después de un evento), reflexión en la acción (en el presente, cuando los eventos están ocurriendo) y reflexión para la acción (identificar maneras futuras de pensar y comportarse). Estas direcciones proveen la orientación para ir de la reflexión individual a la reflexión colectiva, siendo la práctica reflexiva a nivel escuela la labor más difícil pero no imposible de alcanzar.

De acuerdo con Louis Marks (citado por Flores Fahara, 2010, p. 221), una comunidad profesional de aprendizaje tiene las siguientes características:

- Valores y normas compartidos: Acuerdos y creencias colectivos que apoyan y mantienen la práctica profesional exitosa.

- *Focus* en el aprendizaje del alumno: El establecimiento de crecimiento intelectual como la principal meta profesional.
- Diálogo reflexivo: Los docentes reflexionan y evalúan su práctica profesional a través de conversaciones con colegas.
- Deprivatización (Definición del autor) de la práctica: la continua *reflexión sobre* y el mejoramiento de la práctica requiere *interacción con* (cursivas del autor en ambos casos) y retroalimentación de colegas.
- Colaboración: trabajar colaborativamente mantiene el diálogo reflexivo y la deprivatización de la práctica.

Por su parte, Gutiérrez Aladro (2010), hace una revisión de la literatura más representativa en tres líneas de investigación sobre el desarrollo profesional docente: el docente como profesional reflexivo, comunidades profesionales y comunidades de práctica. En cuanto a la primera línea, se distingue la diferencia entre profesional técnico (experto en las herramientas teórico-prácticas para aquella profesión para la que fue formado) y profesional reflexivo (quien independientemente de su preparación profesional, reflexiona sobre su actuar para mejorar constantemente su labor). En la segunda línea se trata la importancia de las comunidades profesionales, las cuales son grupos de colaboradores donde su interacción y acciones son dirigidas por normas compartidas enfocadas hacia la práctica y el mejoramiento. La tercera línea de la que nos habla este autor es acerca de las comunidades de práctica, siendo éstas grupos de personas que tienen intereses comunes para compartir sus habilidades, conocimientos y experiencia en beneficio de la organización que conforman.

Scribner (1999, citado por Gutiérrez, 2010) menciona los principales factores organizacionales que influyen en la creación de comunidades profesionales:

- a) Liderazgo del cuerpo directivo, con la capacidad para facilitar o impedir la formación de estas comunidades.
- b) Antecedentes organizacionales, que definen el tono en el cual se lleva a cabo la forma en que los proyectos son aceptados en el marco de una cultura organizacional.
- c) Prioridades organizacionales para la localización de todo tipo de recursos institucionales en apoyo de proyectos.
- d) Organización del trabajo docente, para permitir el tiempo y espacio para el cultivo de las comunidades profesionales.

Valdés García (2010) menciona que en las últimas décadas se ha descubierto que el liderazgo es fundamental en el desarrollo de la cultura escolar, siendo el director el promotor del cambio cultural. Un liderazgo centrado en valores desarrolla en la comunidad educativa una cultura organizacional más positiva. Este autor presenta el concepto de cultura escolar desde una concepción funcional, donde la función primordial de la cultura consiste en la adaptación e integración de un grupo en un determinado ambiente.

Valdés García (2010) explica en su trabajo un modelo para analizar la cultura de una institución educativa el cual se divide en tres apartados: elementos subyacentes o básicos, elementos visibles implícitos y elementos visibles explícitos. Los elementos

básicos o subyacentes incluyen los valores, las creencias y la historia de la institución. Los elementos visibles implícitos están constituidos por las costumbres, los comportamientos, las prácticas de gestión, las estrategias y tácticas, el estilo de dirección, las anécdotas y leyendas, y los héroes y villanos. Los elementos visibles explícitos incluyen los ritos y las ceremonias, los símbolos, los eventos, los lenguajes y los sistemas de comunicación. Este modelo proporciona un marco de referencia para poder comprender las interrelaciones que determinan los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos que conforman una institución educativa.

Martínez Sánchez (2010) menciona que las comunidades de práctica y escuelas que aprenden son entidades que administran el conocimiento y su surgimiento es una respuesta a lo que hoy conocemos como sociedad del conocimiento. Esta nueva economía está basada en activos intangibles llamados ideas, las cuales aunque no se pueden ver tienen el potencial para generar impacto por su valor. Es así como la administración del conocimiento y el desarrollo del capital humano se vuelve el principal activo de las organizaciones. De acuerdo con el autor citado, en el caso de la escuela los profesores son por un lado capital humano y por otro formador del capital humano, ante este escenario resulta necesario identificar cómo, dónde, cuándo y con qué condiciones pueden aprender.

Por lo anterior, Martínez Sánchez (2010) apoya el hecho de transformar a las escuelas en organizaciones que aprenden, donde los individuos que las integran puedan desarrollarse de manera autónoma, se cuestionen, acepten tomar riesgos y construyan sus propias conclusiones para un mejor futuro. De forma paralela, las comunidades de práctica permiten la administración del conocimiento favoreciendo el aprendizaje, la

colaboración y la interacción para compartir lo que cada uno sabe con los otros. Desarrollar nuevos modelos de cómo la educación puede contribuir a transmitir y producir nuevos conocimientos es una necesidad real en la actual economía y sociedad del conocimiento.

En este mismo sentido, Ramírez Hernández (2010) también destaca la importancia de las comunidades de práctica, afirmando que los profesores ya no pueden trabajar de manera aislada, ellos necesitan compartir sus experiencias y aprender de la gente que los rodean. Siendo el profesor el principal protagonista en las escuelas, las propuestas para mejorar su práctica docente y su ambiente de trabajo han sido tema de investigación constante, de aquí el surgimiento de las comunidades de práctica. Ramírez Hernández nos dice que algunas de las condiciones para que las comunidades de práctica sean exitosas son: la generación de un liderazgo de equipo, el interés y la necesidad por trabajar de manera colaborativa, la generación de espacios para propiciar el intercambio de ideas, el compromiso de los docentes, el deseo de compartir experiencias y ayudar a los demás, y las estructuras bajo las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza.

González, Nieto y Portela (2008) consideran al centro escolar como una organización que permite el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente, esta organización llamada escuela está configurada por dimensiones y elementos que generan las condiciones organizacionales que influirán en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos autores mencionan que las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar son: la dimensión estructural (hace referencia a la manera en la que está organizado el centro escolar y como están articulados formalmente sus elementos), dimensión relacional (la organización escolar está compuesta por redes de

interacción y el flujo de comunicación entre las personas que la integran), dimensión procesual (constituido por determinados procesos y estrategias de actuación bajo las cuales funciona la organización), dimensión cultural (hace referencia al conjunto de valores, creencias, supuestos que explican lo que ocurre, como funciona y la manera de ser de un centro escolar), dimensión entorno (los centros escolares están en constante interacción con el entorno, forman parte de una red compleja de relaciones sociales, económicas, culturales que modifican y afectan las expectativas, necesidades y exigencias que se le plantean a la escuela desde el exterior).

Hargreaves (2005) basó sus estudios en conocer las condiciones concretas bajo las cuales realizan los profesores su trabajo. Los profesionales de la educación trabajan en un mundo de cambios, en un mundo postmoderno. Este autor explica que la postmodernidad es una condición social constituida a través de las tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, la cual es resultado de las estructuras sociales y de las relaciones humanas. Para Hargreaves estudiar esta condición social encierra la oportunidad de encontrar las posibilidades y consecuencias que se derivan para el trabajo del docente.

Para Hargreaves (2005) el proceso de cambio está determinado por los mecanismos, deseos, prácticas y relaciones que motivan el cambio. Los maestros necesitan entender y compartir el deseo para cambiar o mantener lo que hacen. Este autor menciona que a pesar de los múltiples intentos que se han realizado para tratar de hacer coincidir los mecanismos de cambio con los deseos de los profesores, el resultado ha sido desalentador, pues en vez de alinearlos se ha reprimido dicho deseo.

La cuestión del tiempo, según Hargreaves (2005), es uno de los reclamos constantes de los maestros. Los docentes expresan que existe una escasez de tiempo, que éste se ha convertido en un recurso variable, administrado en mayor medida por las autoridades escolares y objeto de lucha. Por último, el autor citado destaca la importancia de la cultura docente como parte esencial del cambio, promover una cultura de colaboración en las escuelas y desterrar el aislamiento docente, son sin duda la base para realizar verdaderas transformaciones, trabajar en equipo permite tomar mejores decisiones para hacer frente al cambio y adaptarse con mayor rapidez. Hargreaves expresa que la reestructuración educativa no es en sí misma una solución para la crisis a la que se enfrenta el profesorado y la escuela, lo realmente importante es encontrar la forma de equilibrar el control burocrático para que afecte lo menos posible la potenciación profesional, la estructuración de nuevas culturas y el desarrollo de las capacidades necesarias para funcionar y crecer en un mundo postmoderno.

2.3 Investigaciones relacionadas con el tema de investigación.

Jiménez Lozano (2003) realizó un estudio en escuelas primarias públicas del estado de Coahuila, con motivo de la reestructuración del sistema educativo nacional que se llevaba a cabo en ese entonces, para conocer la actuación de los profesores ante este cambio y las fuentes de tensión que esta reestructuración pudiera provocar. Se encontró que la actuación de los profesores ante el cambio se ve influenciada por las condiciones de trabajo. Estas condiciones de trabajo implicaban desarrollar proyectos y capacitarse constantemente, promover la participación de los padres, coordinar nuevas responsabilidades, tiempo disponible y un aumento en el control de la administración.

Los docentes van definiendo sus prioridades respecto a las presiones u oportunidades que encuentran en su trabajo.

Los resultados del estudio realizado por Jiménez Lozano (2003) mostraron que los profesores se ven a sí mismos como profesionales de diferentes maneras: por el hecho de atender niños en un salón de clases, por prepararse a sí mismos y tener mayores certificaciones que otros, por ser reconocidos por los padres o colegas, por su capacidad para realizar lo establecido por la dirección o por disponer de recursos y relaciones que les permitan enseñar lo que ellos suponen deben enseñar. Todas estas maneras de verse provocan la competencia y comparación constantes que finalmente terminan creando conflictos y separando a los maestros. Lo que tienen en común estos hechos es que no permiten que se lleven a cabo los procesos de reflexión colectiva para mejorar y enfrentarse al cambio (Jiménez Lozano, 2003).

Barbosa (2004) realizó una investigación acerca de las formas de *ser y estar* (cursivas del autor) del profesor, mediante el estudio de casos y la recopilación de historias de vida. En su trabajo se reconoce la importancia del contexto escolar en el trabajo del docente, ya que es la escuela el lugar donde los maestros construyen su identidad, encuentran el sentido de su profesión, sus maneras de ser y estar en la profesión y donde se reinventan a ellos mismos. El modo en el que el profesor encara los retos y desafíos que se le presentan día a día en el aula, genera en el profesor nuevos hábitos y formas de manejar su práctica.

En sus estudios la autora mencionada anteriormente pudo comprender más sobre la profesión docente, descubriendo que los profesores asumen un comportamiento

distinto dependiendo del contexto donde se lleve a cabo su labor. El conocimiento profesional acerca de la enseñanza sólo puede generarse en la práctica (acción), teniendo como base el contexto donde el maestro ejerce su labor. El profesor y su experiencia en el trabajo lo dotan del conocimiento de sí mismo, del medio en el que se desenvuelve, de la materia que enseña, de la organización y de la gestión de la escuela. De esta manera, “*sólo se aprende a ser profesor –construir maneras de ser y de estar en la profesión– cuando se comprende el trabajo docente en cuanto tarea volcada a la educación como proyecto político y cultural*” (Barbosa, 2004, p.175).

Fernández Enguita (2001) hace una investigación en la cual expone que el principal malestar del maestro es el descrédito que se le ha dado a su profesión en los últimos años, su imagen y el respeto hacia su labor se ha ido desgastando. El profesional de la educación reclama mayor autonomía, dignificación y reconocimiento de su trabajo. Constantemente se compara el trabajo docente con otras profesiones, sin tomar en cuenta que cada profesión está regida por un modelo bajo el cual se desarrolla. Por un lado tenemos el modelo liberal centrado en la autonomía del profesional (médicos, abogados, arquitectos) y por el otro el modelo burocrático centrado en la disciplina organizativa (militares, sacerdotes), sin embargo ninguno de estos funciona adecuadamente para la profesión docente. Ante esta situación, Fernández Enguita propone un modelo al que denomina democrático, el cual consiste en comprender que la educación es un derecho para todos, convirtiendo a los centros escolares en sistemas flexibles y abiertos, donde exista armonía entre los objetivos personales, organizacionales y comunitarios para hacer frente a los cambios educativos.

Sandoval (2001) analiza en su trabajo las condiciones laborales de los maestros de educación secundaria en México, argumentando que en el diseño de nuevas reformas educativas no se han tomado en cuenta las características propias de este nivel. Debido a esto la implantación y la ejecución de nuevas propuestas han fracasado. Las características que influyen en el trabajo realizado en estas escuelas son:

1. La heterogeneidad y el aislamiento: existe una diversidad de funciones en el nivel de secundaria (maestros de materias académicas, de actividades tecnológicas, de apoyo educativo y directivos), las cuales crean una división del trabajo con funciones distintas, provocando así el aislamiento de los maestros.
2. Difíciles condiciones de trabajo: provocadas por la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, alta proporción de interinatos, búsqueda constante por aumentar horas para ganar más, el gran número de alumnos con el que se trabaja, las malas condiciones físicas de los planteles y los bajos sueldos.
3. La presencia de un nuevo sujeto educador: los egresados de la normal superior ya no son los únicos que trabajan en educación secundaria, se ha agregado la presencia de profesionales sin formación pedagógica previa (universitarios).
4. Diferentes condiciones laborales: la contratación (de base o interinato) y carrera magisterial hacen la diferencia entre las condiciones de un maestro y otro.
5. Las expectativas profesionales: algunos docentes ingresan al magisterio con la idea de estar ahí temporalmente, otros buscan la estabilidad laboral a través de

la basificación, mientras que la otra mayoría busca con esperanza tener tiempo completo, estos intereses provocan una situación laboral distinta para cada maestro.

6. Caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia: por un lado tenemos a los maestros normalistas quienes exponen que el maestro universitario no sabe cómo enseñar, por el otro tenemos al universitario que dice estar mejor preparado en muchos más aspectos que el normalista. Sin importar su diferente preparación ambos habrán de adquirir las estrategias para desempeñar mejor la docencia a través de la experiencia.
7. El orgullo de ser especialista: el dominar un campo del conocimiento en particular constituye la identidad, el orgullo profesional y el prestigio dentro de la institución.
8. La soledad en el aprendizaje del oficio: los programas de actualización tienen poca presencia en el trabajo en secundaria, lo cual obliga a que de manera individual el docente tenga que aprender lo que necesita en lugares ajenos a la Secretaría de Educación Pública.

Por su parte Rivas, Sepúlveda y Rodrigo (2005) estudiaron la cultura profesional de los docentes de secundaria para identificar aquellas características que permitieran aprender qué piensan y cómo se comportan los docentes de manera cotidiana en el ámbito laboral. Los resultados mostraron que los conocimientos y la práctica de los profesores van cambiando y recomponiéndose en función de las expectativas sociales, la historia del centro educativo determina las afinidades y conflictos entre profesores, la tarea del

profesor va a tomar su valor en torno a la enseñanza, la identidad docente se construye en un marco relacional con el alumno y, finalmente, el trabajo del maestro de secundaria se ve caracterizado por el aislamiento. Los autores mencionan que a pesar de las características descritas anteriormente, los profesores todavía son capaces de mostrar entusiasmo por su trabajo y hacer desde sus trincheras lo mejor que saben hacer.

Cruz González (2007) realizó un estudio en escuelas secundarias para analizar la función del Consejo Técnico Consultivo. Se menciona que la implantación de este consejo en las escuelas ha sido un intento por promover el trabajo colaborativo, sin embargo ha sido una propuesta que no toma en cuenta la dimensión cultural bajo la cual funcionan los centros educativos. Lo que sucede dentro de las sesiones del Consejo Técnico Consultivo no es trabajo en equipo, es un ritual de elaboración de juntas en las que se tratan datos cuantitativos relacionados con el desempeño de los alumnos, pero muy pocas veces sirve como fuente de opiniones o de resolución de problemas. No es posible intentar implantar un método que no es compatible con aquellos procedimientos que normalmente se llevan a cabo en una organización. De aquí nace la importancia de ubicar a la cultura organizacional como el centro del cambio educativo.

Flores, Rodríguez y García (2007) realizaron una investigación en dos primarias públicas de la ciudad de Monterrey, N.L., para explorar cuáles son los principales patrones que permiten la formación de comunidades de aprendizaje. En un principio los docentes presentaron desacuerdo, resistencia y hasta hostilidad para participar en un nuevo proyecto, ya que consideraban que esto traería más trabajo del que ya tenían. Una vez aceptada la participación en el proyecto, se encontró que los nuevos profesores valoraban el apoyo de quienes ya tienen mayor experiencia para asesorarlos en las

diversas tareas a realizar. Los participantes de esta investigación expresaron lo bueno que había sido poderse reunir fuera de clase para hablar y compartir lo que cada uno hace en el aula. Los resultados preliminares de esta investigación dan pie para creer que es posible construir comunidades de aprendizaje en las escuelas, sin embargo uno de los principales problemas por superar es la actual estructura escolar que no permite a los profesores participar y aprender de manera colaborativa.

Pírela y Sánchez (2009) también analizan la cultura y el aprendizaje organizacional realizando un estudio en instituciones públicas de educación básica. En cuanto a la cultura, dichos autores, hallaron que en esas instituciones educativas factores como la visión, la misión y los valores institucionales no están claramente establecidos, la toma de decisiones es centralizada y las personas tienen poca autonomía, el flujo de comunicación va en diferentes direcciones pero es lenta y muchas veces no llega a todos los miembros, la mayor parte del trabajo se realiza individualmente, el liderazgo y la dirección es autocrática. La estructura, las normas y los procedimientos están establecidos y no se permiten cambios en ellos, la infraestructura tiene debilidades en cuanto a sus condiciones y existe una cultura fuertemente tradicional que no permite adaptarse con rapidez a los cambios.

En cuanto al aprendizaje organizacional, estos investigadores encontraron que las organizaciones tienen el potencial natural para aprender, pero que esto sucede de manera lenta por las condiciones culturales que presentan las escuelas. La manera en la que aprenden es por medio de escuchar y observar. Las escuelas utilizan poco la discusión, el intercambio de ideas y la reflexión. Estos resultados confirman que la cultura y el

aprendizaje organizacional están íntimamente relacionados, pues estos determinan los principios, las formas de comportamiento y la apertura al cambio.

Por otro lado, Loyo (2001) trata la cuestión de los sindicatos de docentes en América Latina, afirmando que son un factor determinante para el éxito de las reformas y cambios educativos. El descontento de los sindicatos se ha acrecentado debido a que las actuales reformas imponen mayor control y presión sobre el trabajo del maestro. Es importante señalar que México tiene la agrupación sindical más grande de América Latina (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), este es un motivo más por el cual vale la pena estudiar los efectos que tienen estas organizaciones docentes en el trabajo que se realiza en las escuelas.

Los intereses de los sindicatos son diversos y dan sentido a las acciones que emprenden. El estudio realizado por Loyo (2001) muestra que los sindicatos siguen las siguientes lógicas de acción: gestión sindical (busca mantener vigente y acrecentar todos los ámbitos en los que el sindicato tiene injerencia), gremialista (se centra en la negociación de las condiciones laborales de los agremiados), clientelista (otorga privilegios a cambio de apoyos y pone la lealtad por encima de la calidad profesional), revalorización profesional (restituye el prestigio social), político sindical (logros de los dirigentes en el ámbito político y posiciones de poder) e identitarios (buscan reproducir y acrecentar la identidad sindicalista y profesional de los agremiados). Es deseable que las organizaciones docentes evolucionen “hacia perfiles menos gremialistas y más profesionales, más técnicos y menos políticos, más proclives a la concertación y menos al conflicto” (Loyo, 2001, p. 67).

Martínez (2001) centró sus estudios en conocer el trabajo del profesor, estudiándolo desde tres ejes principales que aportan conocimiento acerca de su vida laboral: el sufrimiento, el proceso de trabajo docente y la escuela. Los constantes padecimientos del trabajador de la educación se han manifestado con la aparición del estrés, el agotamiento y la desmotivación, esto es muestra de un sufrimiento psíquico al cual están expuestos los maestros ya que durante años se ha olvidado que quienes laboran en las escuelas también son trabajadores que necesitan atención e interés. En cuanto al proceso del trabajo docente la autora identificó que las condiciones laborales regidas por una administración burocrática no permiten la autonomía del educador para afrontar lo cotidiano y responder a las transformaciones. La escuela debe dejar de ser vista como una sumatoria de aulas, para transformarse en una construcción social y cultural, en el centro movilizador del cambio y en el lugar privilegiado de la demanda social.

Martínez (2001) expresa que poco se sabe acerca de cómo podemos convertir a la escuela en ese lugar ideal que tanto se menciona, sin embargo pareciera que cada día la escuela, sobre todo la pública, se ha tornado en un campo de batalla donde se tiene que luchar contra condiciones laborales muy diversas, administraciones rígidas y autoritarias, la poca respuesta al cambio y la diversidad de intereses. Los estudios de Martínez ubican al profesional de la educación como un nuevo proletario de la época, empobrecido y precarizado. Poco se puede hacer para defender el trabajo docente si las actuales políticas educativas carecen de contenido humano y se basan exclusivamente en la fragmentación del trabajo, haciendo esto cada vez más difícil la producción de conocimiento nuevo y construcción social. Por esta razón la autora identifica a la escuela pública como una

realización social inconclusa, donde fraternidad, libertad e igualdad no han podido ser alcanzadas.

Casassus (2002) aborda en su trabajo el tema de la gestión educativa, haciendo énfasis en que esta es una disciplina que se encuentra en gestación. La aparición de diversos modelos de gestión (iniciando con el normativo, prospectivo, estratégico, situacional, calidad total, reingeniería y hasta llegar al comunicacional) fueron surgiendo a través de la historia siguiendo dos visiones de acción que dieron como resultado la aparición de paradigmas llamados de tipo A y de tipo B. El paradigma de tipo A orienta a una práctica de la gestión representada por un universo estable donde los supuestos acerca de las personas y el contexto son invariantes. El paradigma de tipo B representa una gestión en un universo inestable donde los supuestos acerca del humano y el contexto son fluidos, complejos y cambiantes. En lo que refiere al conocimiento, el tipo de gestión A solo genera las destrezas necesarias para operar en un mundo invariante, tales como: saber leer, escribir, descifrar, etc.; el de tipo B motiva a la generación de meta destrezas como el autoconocimiento, análisis, autoevaluación, comunicación, adaptación, creatividad, etc. Modelos de gestión como el normativo o prospectivo son de tipo A, mientras que un modelo comunicacional es de tipo B.

En este mismo sentido, Casassus (2002) expone que en la industria se ha desarrollado con mayor éxito el paradigma de gestión de tipo B basado en el desarrollo de las personas y el conocimiento. Este autor menciona que las innovaciones educativas más prometedoras son aquellas que sustentan sus prácticas en la interacción, la comunicación y las visiones compartidas (como el caso del tipo B). Por una parte el paradigma de tipo A se orienta hacia la eficiencia, mientras que en el de tipo B se

privilegia la diversidad y la calidad de las interacciones. Ante estos paradigmas es necesario que quienes realizan las tareas de gestión en las escuelas se pregunten cuál de los dos enfoques es el que más favorece el aprendizaje de los alumnos y cuál genera conocimientos más adecuados para enfrentarse al mundo en el que se vive.

Por su parte, Oliveira, Gonçalves y Melo (2004) estudiaron el trabajo del maestro en América Latina (centrándose mayormente en Brasil) para identificar los cambios provocados en la organización del trabajo docente debido a las reformas educativas que se han implantado en las escuelas en las últimas décadas. Los autores explican que las nuevas reformas no han sido diseñadas tomando en cuenta las condiciones bajo las cuales realizan su labor los profesores. Es así como tales cambios han requerido un mayor esfuerzo por parte del trabajador educativo, obligándolo a responder a mayores exigencias en menor tiempo y con menos recursos. Las malas condiciones de trabajo en la escuela influyen directamente sobre el profesorado, obligándolo a responder a un mayor número de presiones técnicas y afectivas.

Oliveira, Gonçalves y Melo (2004) consideran que idóneamente la escuela debería ofrecer al profesor todas las condiciones para desarrollar su labor plenamente. De sus investigaciones, los autores, exponen algunos aspectos que influyen directamente en el trabajo de los maestros: la salud, la disposición y el compromiso de los profesores, contar con materiales básicos de enseñanza como equipo de sonido, videos, bibliotecas, laboratorios y aulas para actividades. Además, se deben tomar en cuenta aspectos del ambiente laboral como el estado de la infraestructura, la iluminación, el ruido y la temperatura, el medio social en el que está ubicada la escuela (entre más carente sea el medio, peores condiciones), la intensificación del trabajo docente para responder cada

vez a más tareas, el sufrimiento, la insatisfacción, la frustración y la fatiga docente a causa de la imposibilidad para responder a todas las demandas. Asimismo, hay que considerar la poca posibilidad que tiene el educador para incrementar su preparación y la falta de tiempo para organizarse, y los bajos salarios que afectan el nivel de vida de los profesores. Lo que se espera de la escuela es que sea capaz de contar con las condiciones para mejorar el trabajo que realiza el profesorado, permitiendo así la formación de profesionales más flexibles, reflexivos, sanos y capaces de responder ante los cambios.

Flores Kastanis, Flores Fahara, García Quintanilla, Rodríguez Bulnes, Holguín Ruiz, Olivas Maldonado, et al. (2007) realizaron una investigación colaborativa en escuelas primarias públicas para conocer cómo influye la estructura organizacional sobre el aprendizaje organizacional utilizando el estudio de caso múltiple. El aprendizaje organizacional inicia cuando los integrantes detectan un problema en la organización, consideran que pueden resolverlo y están conscientes de que para buscar una solución deben adquirir más conocimiento del que disponen. Los autores citados mencionan que cuando los integrantes de la escuela consideran que el problema es uno sobre el que pueden actuar cambian su disposición a la adquisición de nuevos conocimientos. Lo importante no es cambiar la práctica o mejorar el desempeño de alumnos y profesores, lo significativo de que un grupo adquiera nuevos conocimientos es que los ponga en práctica y los evalúe.

Flores Kastanis, Flores Fahara, García Quintanilla, Rodríguez Bulnes, Holguín Ruiz, Olivas Maldonado, et al. (2007) identificaron que las formas en las que se comparte el conocimiento en las escuelas son:

1. Conocimiento basado en fuentes internas. Son conocimientos de tipo instrumental o procedimental, toman forma de recomendaciones y la mayoría de este conocimiento es el que a juicio del maestro funciona bien.
2. Conocimiento basado en fuentes externas. Es el conocimiento que el maestro ha recibido en cursos de capacitación o de actualización, consiste normalmente en referencias a materiales del curso y el ofrecimiento de prestar materiales a otros. No se comenta ni se filtra el contenido.
3. Conocimiento documentado de manera personal. Los profesores documentan el conocimiento de manera personal tomando nota de cuando asisten a alguna reunión, estas notas son versiones resumidas e interpretadas del conocimiento. Para compartir el conocimiento de esta forma se requiere que el maestro haga comentarios adicionales acerca de lo que ha escrito.
4. Conocimiento diseminado informalmente. El conocimiento se disemina a través de conversaciones uno a uno o en grupos pequeños, y en espacios y tiempos personales.
5. Conocimiento enfocado a procesos. La mayor parte del conocimiento que se comparte es sobre aspectos de procesos: cómo se lleva a cabo un procedimiento, cómo enseñar un tema, qué hacer cuando se presenta una situación en el aula, etc., pocas veces se comparte conocimiento de los resultados obtenidos.
6. Conocimiento enfocado al conocimiento del aprendizaje incremental. El conocimiento compartido es acerca de lo que ya se sabe o ya se hace y se incrementa poco a poco con ideas adicionales, consiste en ir refinando lo que ya se sabe en vez de compartir conocimiento nuevo.

7. Conocimiento enfocado al desarrollo de habilidades individuales. Este conocimiento está basado en el desarrollo de las habilidades personales del maestro, lo que necesita hacer cada uno de manera individual para que el grupo funcione.

En la segunda parte de su proyecto Flores Kastanis, Flores Fahara, García Quintanilla, Rodríguez Bulnes, Holguín Ruiz, Olivas Maldonado, et al. (2009) encontraron evidencia al analizar los datos obtenidos que indica que la estructura de la escuela puede promover el diseño e implantación de soluciones independientes a problemáticas comunes. En todas las escuelas donde se realizó la investigación, los maestros de cada grupo modificaban de manera constante lo que hacían en sus clases y a nivel personal compartían estas soluciones con otros compañeros, creando en los docentes la inquietud y la confianza para experimentar. Un ambiente de experimentación continua depende en gran medida de qué tan abierto esté el director para que se hagan las cosas de manera diferente. Hay evidencia clara de que la cultura organizacional actual de las escuelas no fomenta la experimentación ya que en pocas instituciones se considera que experimentar es bueno y por lo tanto no se promueve abiertamente.

Finalmente Flores Kastanis, Flores Fahara, García Quintanilla, Rodríguez Bulnes, Holguín Ruiz, Olivas Maldonado, et al. (2009) nos dicen que la estructura de la escuela aísla a los docentes, provocando que las soluciones se den de manera personal y que muy pocas veces se compartan los resultados. Los investigadores concluyen que independientemente de las características de tipo individual de maestros y directivos o del contexto de las escuelas, la estructura organizacional tiene un efecto en la forma en que se da el aprendizaje organizacional en las escuelas. Los cambios en la configuración de la

escuela deben centrarse principalmente en las formas disponibles para compartir el conocimiento y en contar con espacios de interacción donde participen los maestros interesados en mejorar su práctica.

Pérez–Gomar (2008) expone en su trabajo que la organización escolar juega un papel muy importante en el proceso de cambio educativo. El autor menciona que el aspecto organizacional está constituido por los procesos de descentralización, autonomía, dirección de los centros educativos y condiciones laborales en general. Se considera a un centro educativo, como una organización porque funciona en doble sentido: por un lado define los papeles y las tareas que se deben desempeñar restringiendo así el campo de acción; por otro lado constituye una estructura con ajustes y regulaciones propias que condicionan las acciones relaciones y decisiones de sus integrantes, es por esto que se cree que la estructura de la escuela, puede o no favorecer el cambio.

Pérez–Gomar (2008) menciona que es preciso considerar lo siguiente: a) las organizaciones son construcciones que integran ciertas fuentes de poder, formas materiales y lingüísticas, estructuras y justificaciones, b) lo que ocurre en la estructura de una organización no es arbitrario, en consecuencia es posible describirla y explicarla, c) la estructura de una organización se formaliza y racionaliza por medio de los discursos y actividades, d) las estructuras organizacionales aun están incompletas y llenas de contradicciones, lo cual abre la posibilidad para generar un nuevo orden de la estructura de una organización. Pensar en un cambio educativo implica también pensar en otra manera de organizar la escuela, en descubrir maneras diferentes de relacionarse y convertirse en sujetos del proceso educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) realizó un estudio exploratorio acerca de las condiciones de trabajo y salud docente en América Latina y el Caribe con la finalidad de conocer la situación del profesorado y los factores que afectan su desempeño. Las condiciones de trabajo están compuestas por el escenario social, personal y físico, mientras que la salud depende del equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico, ambos influyen en la manera en que los docentes acuden a trabajar al aula. De los resultados del estudio se encontró que en cuanto a las condiciones materiales de trabajo se carece de espacios suficientes para que los profesores puedan preparar sus clases y materiales, falta de espacios reservados para el descanso y de servicios básicos como servicios higiénicos y comedores. A esto se suman factores institucionales como el excesivo número de alumnos en el aula, la falta de especialistas para prestar apoyo, las condiciones de la infraestructura física, la indisciplina, problemas de aprendizaje, etc. Los problemas del entorno social muestran el abandono de los padres, la pobreza y la violencia intrafamiliar como obstáculo en la labor pedagógica.

En el estudio la UNESCO (2005) detectó que las exigencias ergonómicas incluyen forzar la voz, permanecer de pie toda la clase, ambientes ruidosos y temperaturas inadecuadas. Las condiciones sociales del trabajo están dadas por relaciones jerárquicas y verticales que dificultan el proceso laboral. Las condiciones de salud de los maestros en Latinoamérica indican que existe un alto porcentaje de maestros que han sido diagnosticados con estrés, insomnio, angustia o problemas de concentración. En cuanto al perfil patológico aparecen enfermedades como dolor de espalda, lumbago, várices, disfonía, enfermedades crónicas, sedentarismo y malos hábitos alimenticios.

Este mismo estudio dirigido por la UNESCO (2005) indica que las principales enfermedades diagnosticadas en los maestros mexicanos son: gastritis, várices, estrés, trastornos ginecológicos, resfriados, hipertensión arterial, enfermedades de la columna, colon irritable, depresión y disfonía. Los malestares percibidos por los docentes son dolor de espalda, dificultad para concentrarse e insomnio. El impacto de las condiciones de salud sobre la calidad de la educación, indican que más del cuarenta por ciento de los maestros ven afectada su capacidad para relacionarse con los estudiantes y colegas cuando se sienten enfermos. Es necesario sensibilizar a las autoridades escolares e incluso a los mismos maestros del impacto que tienen las condiciones de trabajo en la salud y el desempeño laboral.

Un autor anónimo (2009) realizó una investigación acerca de los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para descubrir el porqué a lo largo de los años a pesar de las múltiples reformas a la educación no se han obtenido los resultados esperados. En los últimos años se implementaron escuelas experimentales, las cuales aunque alcanzaron algunas mejoras significativas tuvieron resultados académicos muy parecidos a los de las escuelas tradicionales, se cambió la estructura del sistema educativo descentralizando a las escuelas para que fueran más independientes. A pesar de ello, la calidad no mejoró, países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incluyeron entre sus políticas educativas reducir la cantidad de alumnos en las aulas, sin embargo los estudios demostraron que el número de alumnos no tiene un fuerte impacto sobre la calidad de los resultados.

Este mismo autor anónimo (2009) menciona que una investigación realizada en Tennessee demostró que el aprendizaje escolar se ve influenciado por la calidad del

docente. Si dos alumnos de la misma edad y el mismo grado fueran asignados a distintos maestros (uno con alto desempeño y otro con bajo desempeño), sus resultados diferirían en más de cincuenta puntos porcentuales en un lapso de tres años. Los mejores sistemas educativos del mundo (Bélgica, Reino Unido, Japón, Alemania, etc.) operan en contextos culturales y políticos muy distintos; a pesar de esto, presentan una similitud: mantienen un fuerte foco en mejorar la instrucción. Los países con sistemas educativos de alto desempeño en el mundo hicieron tres cosas: consiguieron a los profesionales con mayores aptitudes para ejercer la docencia, desarrollaron las capacidades de estas personas hasta convertirlos en instructores eficientes, e implementaron sistemas y mecanismos de apoyo para asegurar que todos los alumnos fueran capaces de obtener los beneficios de una instrucción de calidad. Estos países demostraron que la calidad educativa depende de la calidad de sus profesores.

A lo largo de la revisión de la literatura encontramos que Flores Kastanis (2010), Ruiz (2010), González (2010), López (2010), Torres Arcadia (2010) exponen la importancia del aprendizaje organizacional como un concepto innovador que puede ayudar a traer cambios exitosos en las escuelas. Pesqueira (2010) y Torres Herrera (2010) mencionan que la identidad docente es la imagen que se construye así mismo el maestro y lo que lleva a definir su vida profesional. Torres Hernández (2010), Flores Fahara (2010) y Gutiérrez (2010) destacan la importancia de la práctica reflexiva como una manera eficaz para examinar la práctica docente y facilitar la toma de decisiones futuras. Valdés (2010), Martínez (2010) y Ramírez (2010) investigaron acerca de las comunidades de aprendizaje como una herramienta que provee de oportunidades para reflexionar y trabajar colaborativamente. González, Nieto y Portela (2008) y Hargreaves (2005)

enfocaron sus estudios en identificar las condiciones organizacionales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

Lozano (2003), Barbosa (2004) y Fernández Enguita (2001) investigaron acerca de la manera en que los maestros ven su imagen profesional y cómo las condiciones organizacionales de la institución pueden ayudar a fortalecerla o desacreditarla. Rivas, Sepúlveda, Rodrigo (2005), Cruz González (2007), Flores, Rodríguez y García (2007) y Pírela y Sánchez (2009) hablan de la importancia de la dimensión cultural como parte esencial del cambio y de la manera en que aprende una organización. Martínez (2001), Oliveira, Gonçalves y Melo (2004), UNESCO (2005), entre otros, centraron sus estudios en conocer las condiciones de trabajo del profesor, Casassus (2002), Pérez – Gomar (2008), Flores Kastanis, Flores Fahara, García Quintanilla, Rodríguez, et al. (2007) tratan en sus trabajos temas como la gestión educativa y la organización escolar.

Los autores mencionados anteriormente han realizado investigaciones para aportar información relevante que conduzca hacia un verdadero cambio en las instituciones educativas. Lo que tienen en común todas las investigaciones es la constante preocupación de los autores por resaltar que se necesitan otras maneras de organizar y hacer las cosas en la escuela, un nuevo orden organizacional que permita que profesores y alumnos desarrollen y exploten todas sus capacidades. La estructura organizacional de una institución no está definida como única, esto brinda una oportunidad para creer firmemente que se puede modificar y encontrar aquella que permita crear las condiciones para la nueva escuela que se sueña y se necesita.

Capítulo 3

Metodología

“La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que son aplicados para el estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). En este capítulo se describe la metodología utilizada en la investigación, la cual comprende su diseño, la población y la muestra, los temas, las categorías y los indicadores del estudio, las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos, la aplicación de los instrumentos, así como los procedimientos para la captura y el análisis de los datos. Esto con el propósito de que se entienda la perspectiva desde donde se situó el investigador, el paradigma que sustenta el estudio y el camino que se siguió para investigar el problema.

3.1 Método de Investigación

En esta investigación se busca comprender las acciones y el sentir de los individuos que integran una institución educativa, siendo así, el enfoque utilizado es de tipo cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) sugieren utilizar la investigación cualitativa cuando lo que se busca es comprender y profundizar un fenómeno explorándolo desde su ambiente natural y bajo la perspectiva de quienes participan en él. Los autores mencionan que este tipo de investigación es la que debe ser empleada cuando lo que se pretende es conocer la perspectiva de los participantes en cuanto a sus experiencias, opiniones y significados acerca de los fenómenos que los rodean.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que los planteamientos de tipo cualitativo tienen las siguientes características:

- a) Precisos y delimitados.
- b) Enfocados en variables exactas y concretas.
- c) Fundamentados en la revisión de la literatura.
- d) Se aplican a un gran número de casos.
- e) El entendimiento del fenómeno se guía a través de ciertas dimensiones.
consideradas como significativas por estudios previos.
- f) Se orientan a probar teorías, hipótesis o explicaciones.

En este proyecto se ha partido de la idea de que la estructura de la organización escolar afecta en gran medida el trabajo del docente. Para encontrar una explicación acerca del efecto de estas actuales estructuras se estudiaron dos escuelas que comparten características y contextos similares, con el objetivo de encontrar patrones comunes que indiquen el por qué de dichos efectos. Stake (2005) presenta un modo disciplinado y cualitativo para estudiar la complejidad de un caso en particular, el estudio de casos. Este método permite estudiar la particularidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Ya que en esta investigación lo que se requiere es comprender cómo se ve afectado el desempeño docente por la estructura de cada una de las dos escuelas, el estudio de casos es una excelente opción para saberlo.

Este trabajo forma parte de un conjunto de investigaciones denominado “Investigación para el diseño de la nueva escuela”. Este es un estudio colectivo de casos basados en la metodología propuesta por Stake (2005) y permite estudiar unos pocos casos pero en profundidad (se estudiaron los casos de dos escuelas secundarias). El propósito de este tipo de estudio es la particularización y no la generalización. Se toma cada caso de manera particular para llegar a conocerlo bien, y no precisamente para ver

en qué es diferente a otros, sino para saber qué es y qué se hace. El estudio cualitativo de casos pretende lograr una mayor comprensión acerca de la singularidad, el contexto y las interrelaciones existentes en un caso.

El objetivo es estudiar el caso en particular de cada escuela para después compararlos entre sí. De esta manera se pueden identificar las condiciones comunes en ambas escuelas que puedan ser efectos directos de la estructura tradicional de la escuela. Más que las diferencias de una sola institución en relación a su contexto específico y a las características individuales de sus docentes, lo que se busca es encontrar las similitudes que tengan una mayor probabilidad de ser efectos de la estructura organizacional utilizada hasta el día de hoy en las instituciones educativas.

3.2 Población y Muestra

La muestra está constituida por la totalidad de maestros de cada institución educativa, para la escuela “A” 32 docentes y para la escuela “B” 35 docentes, idóneamente un total de 67 participantes. Sin embargo, como no todos están siempre dispuestos a colaborar, para efectos de validez de la investigación debe participar por lo menos un 80% del total. Se entrevistaron a 28 (85.07%) maestros de la institución “A” y 29 (82.85%) maestros de la institución “B”, 57 maestros quienes representan un 82.08% con respecto al total. Tal como lo establece Stake (2005) es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña, pues solo se podrían descubrir algunas pocas características relevantes, es por esta razón que es oportuno que participe la mayor parte de los profesores de cada institución para poder tener resultados reales acerca de lo que acontece en cada una de ellas.

La Tabla 1 muestra un resumen del contexto y muestra de los casos (escuela A y B) bajo estudio:

Tabla 1
Contexto y muestra de los casos (Datos recabados por el autor)

Características	Escuela A	Escuela B
Localidad	Istmo de Tehuantepec, Oaxaca	Istmo de Tehuantepec, Oaxaca
Nivel Educativo	Secundaria Técnica	Secundaria Técnica
Turno	Matutino y Vespertino	Matutino y Vespertino
Zona	Urbana	Urbana
#Salones de clase	18	18
Promedio de grupos por grado	7	8
# de maestros responsables de grupo o de alguna disciplina académica	32	35
Total de alumnos	739	818
Promedio de alumnos por grupo	35	34
# de administradores	1 Director, 2 subdirectores, 3 Coordinadores, 7 prefectos	1 Director, 2 subdirectores, 3 Coordinadores, 8 prefectos

El escenario donde se desarrolla esta investigación está compuesto por dos instituciones educativas públicas, de nivel básico medio. Ambas se localizan en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Son dos escuelas secundarias técnicas, las cuales se denominaron como escuela “A” y escuela “B”, y comparten características muy similares, incluyendo el hecho de que son dos instituciones educativas importantes de la región. Las características particulares de cada una son las siguientes:

La institución “A” inició sus labores en septiembre de 1970, desde entonces ofrece estudios en la modalidad de secundaria técnica industrial. En sus inicios esta escuela tenía una matrícula de 898 alumnos, divididos en 18 grupos, contaba con un

director, 14 docentes, 5 administrativos y 3 intendentes. Ofrecía en ese tiempo 4 talleres: Secretariado, Máquinas y Herramientas, Carpintería y Electricidad.

Esta escuela funciona actualmente con dos turnos: el matutino que atiende a 18 grupos (seis de primero, seis de segundo y seis de tercero) y el vespertino que atiende a tres grupos (uno de primero, uno de segundo y uno de tercero). La escuela secundaria técnica “A” desde sus inicios ha albergado a estudiantes de diversas localidades del istmo de Tehuantepec. Actualmente atiende a una matrícula de 739 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 656 alumnos en el turno matutino y 83 alumnos en el turno vespertino.

El personal con el que cuenta esta institución educativa es el siguiente: un Director, dos Subdirectores, un Coordinador Académico, un Coordinador de Actividades Tecnológicas y un Coordinador de Servicios Educativos Complementarios. Además, cuenta con 12 administrativos, 7 prefectos, 12 trabajadores de servicios o intendentes, un doctor escolar, una enfermera y un bibliotecario. El alumnado es atendido por 32 docentes, de los cuales uno tiene grado de Maestría, 14 cuentan con Normal Superior y título, 9 con Licenciatura y título, y 8 con Licenciatura y no están titulados.

La Escuela Secundaria Técnica “A” (EST “A”) cuenta con 18 aulas, 9 talleres, dos laboratorios, una sala audiovisual, una biblioteca escolar, un aula de medios, un edificio administrativo, anexos como la cafetería y la sala de maestros, dos módulos de servicios sanitarios, una cancha de fútbol, una de básquetbol y una de vóleybol. Todos estos edificios y construcciones se encuentran distribuidos en un terreno con las siguientes medidas: al norte 156.40 metros, al poniente 314.30 metros, al sur 101.50 metros, al oriente 349.40 metros. La propiedad del terreno fue cedida por el gobierno municipal a la Secretaría de Educación Pública para poder construir dicha escuela.

Esta institución educativa imparte los siguientes talleres: Informática, Administración Contable, Carpintería e Industria de la madera, Diseño Industrial, Diseño de Circuitos Eléctricos, Electrónica, Comunicaciones y Sistemas de Control, Confección del Vestido e Industria Textil, Máquinas, Herramientas y Sistemas de Control, y Diseño de Estructuras Metálicas. Al concluir sus estudios, los alumnos egresan como auxiliares en la especialidad cursada.

Hasta el día de hoy esta escuela secundaria no tiene definida la misión y la visión institucional. Los directivos de esta institución educativa han tomado la decisión de generarlas pero el proceso ha resultado difícil por una falta de acuerdo. Desde su creación la EST “A” ha carecido de una misión y visión que representen lo que son y lo que desean lograr.

La escuela secundaria técnica “B” (EST “B”), inició sus labores en agosto de 1973, desde entonces a la fecha ofrece estudios en la modalidad de Secundaria Técnica Industrial y se encuentra ubicada en la zona urbana del corazón del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. La matrícula de arranque fue de 215 alumnos, distribuidos en seis grupos. En sus inicios, la escuela contó con un Director, 16 docentes, 6 administrativos y un intendente. Los talleres con los que contaba eran 5: Soldadura, Máquinas y Herramientas, Electricidad, Secretariado y Carpintería.

La escuela secundaria técnica “B” funciona actualmente en dos turnos: el matutino que atiende a 18 grupos (seis de primero, seis de segundo y seis de tercero) y el vespertino que atiende a seis grupos (dos de primero, dos de segundo y dos de tercero). Alberga a estudiantes de diversas localidades de la región. Actualmente atiende a una

matrícula de 818 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 623 alumnos en el turno matutino y 195 alumnos en el turno vespertino.

El personal con el que cuenta esta institución educativa es el siguiente: un Director, dos Subdirectores, un Coordinador Académico, un Coordinador de Actividades Tecnológicas y un Coordinador de Servicios Educativos Complementarios. Además, cuenta con 12 administrativos, 8 prefectos, 12 trabajadores de servicios o intendentes, un doctor, una enfermera y dos bibliotecarios. El alumnado es atendido por 35 docentes, quienes tienen la siguiente preparación: uno cuenta con grado de Maestría, 11 pasantes de Normal Superior, 6 con Normal Superior y título, 4 pasantes de Licenciatura, y 9 con Licenciatura y título.

La escuela secundaria técnica “B” cuenta con 18 aulas, 6 talleres, dos laboratorios, una sala audiovisual, una biblioteca escolar, un aula de medios, un edificio administrativo, anexos como la cafetería y la sala de maestros, dos módulos de servicios sanitarios, una cancha de fútbol, dos de básquetbol y una de vóleybol. Todas estas instalaciones están distribuidas en un terreno con las siguientes medidas: 200 metros al norte, 200 metros al sur, 200 metros al este y 200 metros al oeste. Cuenta con un área total de cuatro hectáreas de terreno, las cuales fueron donadas por personas comprometidas y altruistas de la comunidad.

Esta institución educativa imparte los siguientes talleres: Informática, Administración Contable, Secretariado, Diseño de Circuitos Eléctricos, Diseño Industrial y Confección del Vestido e Industria Textil. Al concluir sus estudios, los alumnos reciben un diploma que les acredita la especialidad cursada.

La escuela secundaria técnica “B” tiene como misión:

Fomentar en los alumnos, profesores, trabajadores de apoyo, directivos y padres de familia una conciencia que permita el acrecentamiento de una cultura que impulse el respeto hacia la dignidad humana, basada en los ideales de justicia social, libertad e igualdad, propiciando la convivencia social y evitando todo tipo de discriminación y para ello es necesario el desarrollo de todas las facultades del ser humano, así como las capacidades de observación, análisis y reflexión crítica.

Y como visión:

Desarrollar en los alumnos, profesores, directivos, padres de familia y autoridades, una conciencia creadora y crítica que permita un aprendizaje de calidad, preocupados siempre por su entorno social, cultural, económico y ambiental. Fomentar una educación armónica, integral, multidisciplinaria y holística hacia la resolución de los problemas cotidianos con el propósito de transformar la convivencia social hacia espacios más justos, democráticos y dignos.

3.3 Temas, Categorías e Indicadores de Estudio

Stake (2005) menciona que la declaración de los temas y categorías se hace para facilitar la organización del trabajo de investigación. Se identifican las condiciones específicas que pueden tener una relación causal con el problema y así conocer cuál es el tipo de información que se pretende recoger. Los temas, categorías e indicadores se definieron de tal manera que permitieran obtener y clasificar los datos necesarios para

responder a nuestra pregunta ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?. Los temas de estudio utilizados fueron:

- a) Condiciones o factores que facilitan el trabajo docente
- b) Condiciones o factores que dificultan el trabajo docente
- c) Características de las personas exitosas en la institución educativa
- d) Características de las personas no exitosas en la institución educativa

De estos temas se desprendieron las siguientes categorías en las que se pretende clasificar la información:

1. Recursos. Cuando la respuesta se refirió a recursos materiales tales como equipo, material didáctico, etc.
2. Espacios. Cuando la respuesta se refirió a espacios físicos para trabajar como lo son salones, salas de juntas, espacio recreativo, etc.
3. Tiempo. Cuando la respuesta se refirió al tiempo necesario para realizar el trabajo (tiempo de clase, tiempo para trasladarse, tiempo para planear, etc.).
4. Relaciones. Cuando la respuesta se refirió a relaciones con otras personas que interactúan en la escuela (tales como: maestros, directivos, administrativos, padres de familia, 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, maestros, 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, etc.).

7. Información. Cuando la respuesta se refirió a contar con o generar información necesaria para realizar el trabajo (programas de trabajo, calendarios de actividades, juntas informativas, etc.).
8. Apoyo Interno. Cuando la respuesta se refirió a contar con el apoyo de otros maestros o directivos de la misma escuela.
9. Apoyo Externo. Cuando la respuesta se refirió a contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela (tales como autoridades de la SEP, sindicato, padres de familia, autoridades gubernamentales, etc.)
10. Otros. Cuando la respuesta no se pudo clasificar en alguna de las 9 categorías anteriores.

Las respuestas de cada categoría se identificaron con una letra teniendo como base los siguientes indicadores:

- F. Si la respuesta indica que facilita el trabajo.
- D. Si la respuesta se refiere a que dificulta el trabajo.
- E. Si la respuesta está relacionada con las personas que tienen éxito.
- N. Si la respuesta se relaciona con las personas no exitosas.

3.4 Fuentes de Información

Ya que lo que se desea es conocer el efecto que tiene la estructura organizacional sobre el trabajo del docente, son precisamente estos profesionales de la educación las fuentes de donde se obtiene la información necesaria para estudiar el caso de cada escuela. Se descartó la participación de Directores y Coordinadores, así como del

personal de apoyo, debido a que en esta investigación lo que interesa es conocer los casos de las escuelas desde la perspectiva de quienes laboran en el aula: los profesores.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) destacan la importancia de seleccionar correctamente aquellas fuentes de información que permitan entender de manera más profunda un fenómeno. Stake (2005) asegura que para incrementar la comprensión de un fenómeno es necesario tratar de comprenderlo mediante la experiencia humana que en este caso se refiere a la experiencia del profesor en su centro de trabajo.

3.5 Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron:

a) Entrevista

Stake (2005) menciona que las utilidades del estudio de caso son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de las personas. No todos ven una situación de la misma manera, es por eso que el investigador cualitativo debe descubrir las múltiples visiones del caso. Es así como la entrevista se convierte en el camino para conocer esas distintas realidades.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) hacen referencia a la entrevista cualitativa exponiendo que es más íntima, flexible y abierta. Es una reunión en la que se puede conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). Este tipo de entrevista tiene un carácter cordial y sus preguntas son abiertas y neutrales. Las preguntas y la forma de plantearlas están elaboradas con la intención de que el docente comparta sus experiencias y sus puntos de vista respecto a lo que vive en la institución educativa donde labora, ya que él es el protagonista del contexto.

Las entrevistas realizadas en ambas escuelas secundarias fueron realizadas en la biblioteca o en el salón del maestro con el objetivo de mantener la privacidad y un ambiente adecuado para que el docente pudiera contestar a las preguntas con mayor confianza. Los datos fueron recolectados y registrados de manera anónima en una libreta. La guía de la entrevista y el formato para la recolección de los datos se pueden observar en el apéndice A y la figura 1.

b) Observación

Stake (2005) sostiene que las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. La observación cualitativa se ocupa en conocer episodios para construir una historia o una descripción única del problema. Los acontecimientos observados permiten asomarse con mayor profundidad en el caso y proporcionan descripciones que servirán para el análisis y la construcción del informe final.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) exponen que la observación cualitativa no consiste en sentarse a ver el mundo y tomar notas, implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales, mantener un papel activo y una reflexión permanente. El investigador debe estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones que puedan tener influencia en el problema estudiado. La observación es útil para recolectar datos cuando se sabe poco de una situación o un contexto, cuando existen diferencias importantes en las percepciones de diversos actores y para confirmar con datos de primer orden lo recolectado en las entrevistas.

Las observaciones se realizaron de manera individual para cada profesor durante la entrevista y era al finalizar la misma cuando el investigador registraba los sucesos

observados. Se utilizó el reverso de la hoja de registro de las respuestas para escribir las impresiones y las notas acerca del entrevistado y de la entrevista. El formato utilizado para capturar estos datos se puede observar en la figura 2 del apéndice A.

3.6 Prueba piloto

Stake (2005) menciona que es necesario probar las preguntas de la entrevista, al menos en un ensayo mental. Cuando estas preguntas sean formuladas a las personas el entrevistador debe tener la capacidad de escuchar, tomar nota y controlar la recogida de datos. El investigador debe preparar con anticipación una copia escrita de las preguntas y el formato donde anotará las respuestas. Esta actividad de prueba permitirá al entrevistador estar menos nervioso, manejar los contenidos y disfrutar de la entrevista.

En este trabajo de investigación se realizó la prueba piloto con la ayuda de cuatro personas conocidas por el investigador que laboran en instituciones educativas (diferentes a las que se estudiaron). El entrevistador aplicó las entrevistas tal como si lo estuviera haciendo para la investigación y registró los datos obtenidos en los formatos establecidos. Al finalizar el entrevistador declaró que se sentía más seguro y listo para iniciar con el trabajo de campo en las escuelas bajo estudio.

3.7 Aplicación de Instrumentos

En esta investigación los instrumentos se aplicaron de la siguiente manera:

- Realización de la entrevista:

Las entrevistas se aplicaron dentro del horario laboral, siempre utilizando las instalaciones del plantel (en la biblioteca o un aula vacía). Se utilizó el mismo formato a

seguir en todas y cada una de las entrevistas (Ver apéndice A). Todos los docentes de cada institución fueron invitados a participar, sin embargo algunos no estuvieron interesados. Se calendarizaron previamente las citas con los profesores y se respetó si en último momento decidían cancelar su participación.

Las respuestas se registraron una a una en una libreta la cual el investigador ya había dividido con las secciones correspondientes (ver formatos en Apéndice A). Las entrevistas no fueron grabadas en audio ni video, tampoco se registró el nombre del docente, ni el grado o la materia que imparten. Se utilizó una hoja de registro para cada participante en la cual se anotó la fecha, escuela “A” o “B”, un número de control para cada maestro y las respuestas en cada una de las secciones (Facilita, Dificulta, Éxito y No éxito). Al finalizar la entrevista se revisaban los registros para corregir lo que no se entendiera con claridad. Se dejaba pasar un tiempo de 10 minutos entre cada una de las entrevistas.

- Realización de la observación:

En esta investigación la observación se realizó a la par de la entrevista, se procuró establecer contacto visual con el docente todo el tiempo y se observaron todos los detalles transcurridos en el proceso. Al finalizar cada entrevista el investigador se daba la tarea de anotar en la parte inversa de la hoja de registro sus impresiones personales acerca del entrevistado y la forma en que este respondió a las preguntas. El objetivo era conocer si el maestro había respondido de manera espontánea o forzada, si se veía cómodo o incomodo, si mostraba algún interés especial en el problema de investigación y si todo había transcurrido de manera normal o con algún inconveniente. En caso de que la entrevista no fuera realizable se escribía el por qué.

3.8 Captura y Análisis de los Datos

La manera en la que se procesaron los datos consistió primeramente en ir agrupando las respuestas obtenidas, una por una, en las 10 categorías definidas previamente: Recursos, Espacios, Tiempo, Relaciones, Interacción, Conocimiento, Información, Apoyo Interno, Apoyo Externo, Otros. Esto se llevó a cabo en una hoja de Excel (denominada TCampoNvaEscuelaMAD_A01306570.xls). Asimismo, se identificó con una clave si se consideró que la respuesta se relacionaba con facilitar el trabajo (F), dificultar el trabajo (D), si es algo que hacen personas consideradas exitosas (E), o no exitosas (N).

Para cada respuesta se indicó la clave de la escuela donde trabaja el profesor (A o B) y el número de control que se le asignó (el cual debe ser continuo, y no por escuela). Se registró un solo aspecto por línea (row) en la tabla de Excel (Ver un fragmento de la tabla en el apéndice B). Asimismo, se fueron codificando cada uno de los aspectos con una palabra antes de capturar la respuesta textual del maestro (por ejemplo, si en la categoría de recursos muchas respuestas tienen relación con las tecnologías de la información y la comunicación, antes de la respuesta textual se escribió la palabra TIC, quedando la respuesta de la siguiente manera: TIC – Contar con internet en la institución). Esto permitió encontrar más fácilmente patrones de respuesta. La codificación fue diseñada por el investigador para facilitar el procesamiento de los datos y el análisis.

Una vez capturadas todas las repuestas en la Tabla General (en el archivo TCampoNvaEscuelaMAD_A01306570.xls) se procedió a realizar el análisis de la información. El análisis consistió en identificar los patrones comunes de respuesta entre

los maestros de una misma escuela, no las excepciones. Por ello, primeramente se separó la información por institución educativa (A o B). Una vez agrupados los datos de esta manera se identificaron qué patrones de respuesta fueron dados por el mayor número de maestros diferentes.

El primer paso fue identificar qué respuestas fueron las más frecuentes por categoría. Para que fuera considerado un patrón, el mismo tipo de respuesta debe haber sido mencionado por lo menos por un 50% de los maestros de la misma escuela para que se considere que dichos factores o patrones pueden ser originados por la estructura de la escuela y no por las características personales de los docentes. De estos patrones de respuesta el investigador realizó lo siguiente:

1. Caracterizar el patrón de respuestas de acuerdo a las respuestas específicas dadas por los maestros. Esto implicó describir cuidadosamente el recurso, o el tipo de interacción, o el conocimiento, etc., identificado basándose exclusivamente en las respuestas dadas por los entrevistados. Esto lleva a poder identificar de manera muy concreta posibles efectos estructurales que pueden observarse en otras escuelas.
2. Identificar el tipo de efecto, en función de las claves F, D, E y N asociadas al grupo de respuestas. ¿Notablemente favorece o dificulta?, ¿Notablemente se asocia al éxito o a no tener éxito? ¿O hay diferencias entre cómo se relaciona?

No se buscó que todos los maestros consideraran que el aspecto tenga el mismo efecto, lo importante es determinar si el efecto se percibe de una sola forma o de varias. Con esta información se genera un modelo para la estructura de la Escuela A (con los patrones de respuesta más marcados de los maestros de la Escuela A), y un modelo para

la estructura de la de la Escuela B (con los patrones de respuesta más marcados de los maestros de la Escuela B). Estos dos modelos se compararon entre sí, para identificar si existen patrones comunes en ambas escuelas. El resultado de este análisis, con los dos modelos de estructura, es lo que proporciona los elementos para relacionar los hallazgos con lo descrito en la literatura revisada y determinar si lo que presenta la literatura se confirma o no con los hallazgos obtenidos en la presente investigación.

Capítulo 4

Resultados obtenidos

“La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja.” (Stake, 2005, p. 69). En este capítulo se describen los resultados de la investigación, para ello se presentan los datos arrojados en cada categoría por medio de tablas, figuras, citas textuales de quienes participaron en el estudio, de lo observado por el investigador y de la revisión de la literatura. Esto con el fin de interpretar mediante el análisis los hallazgos más importantes del estudio y dar respuesta al planteamiento del problema.

4.1 Presentación de resultados

En esta sección se presentarán los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas por el investigador a los profesores de la escuela A y la escuela B. Primero los de cada una por separado, y posteriormente la información obtenida de la comparación de ambas instituciones. Los resultados son los siguientes:

4.1.1 Respuestas por categorías escuela A

En la institución A laboran 32 docentes, de los cuales accedieron a participar 28, el 87.5 % del total. Los entrevistados mostraron interés y amplia disponibilidad para proporcionar la información requerida. Las respuestas se agruparon en 10 categorías, arrojando los siguientes resultados (Ver Tabla 2 y Figura 1):

Tabla 2

Respuestas por categorías escuela A (Datos recabados por el autor)

Categoría	Respuestas escuela A (Maestros distintos)
Recursos	23
Espacios	13
Tiempo	24
Relaciones	23
Interacción	15
Conocimiento	27
Información	6
Apoyo Interno	15
Apoyo Externo	12
Otros	26

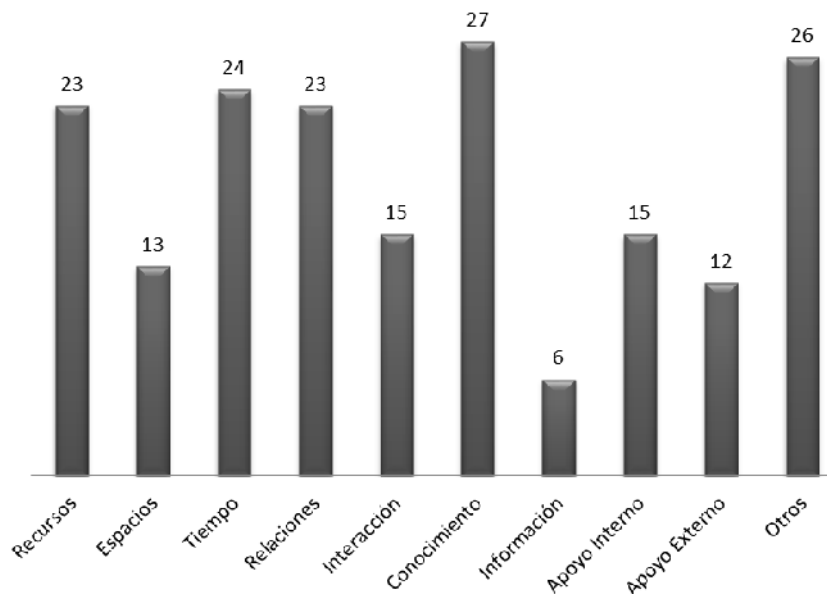


Figura 1. Respuestas por categorías escuela A (Datos recabados por el autor).

1. Categoría Recursos.

En esta categoría se obtuvieron respuestas de 23 maestros diferentes, correspondientes al 82.1% de los profesores entrevistados (28 docentes). Las respuestas estuvieron enfocadas en la disponibilidad de materiales didácticos, condiciones del mobiliario y de las herramientas tecnológicas (TIC) con las que

cuentan. Un ejemplo de las respuestas dadas en esta categoría es: "No hay materiales suficientes para facilitar el trabajo en el aula", docente 7.

2. Categoría espacios

Para esta categoría los resultados muestran respuestas de 13 profesores correspondientes al 46.4% del total de entrevistados. Los docentes dieron información referente a las condiciones del aula, los laboratorios y de los centros de cómputo. Un ejemplo es la siguiente respuesta: "Existe un deterioro avanzado en los salones de clases", docente 10.

3. Categoría tiempo

En la presente, se obtuvo respuesta de 24 profesores que equivalen al 85.7% de los entrevistados. Se brindaron respuestas que hablan sobre el tiempo dedicado para planear, para realizar actividades extra clase, la puntualidad y de la carga horaria que deben atender. El profesor 4 mencionó al respecto: "Es importante dedicar tiempo para planear la clase".

4. Categoría relaciones

Un total de 23 docentes que corresponden al 82.1%, dieron respuestas donde comentaron acerca de la importancia del trabajo en equipo al relacionarse entre ellos, de lo esencial que es la adecuada relación con los alumnos y con el personal en general. Un claro ejemplo de esto es lo que dijo el docente 25: "Tengo buena relación con mis alumnos".

5. Categoría interacción

En esta categoría se obtuvo respuesta de 15 profesores que simbolizan al 53.5%. Las respuestas apuntaron a describir la interacción entre los docentes y las situaciones que impiden o facilitan que puedan colaborar entre ellos. Un ejemplo de lo anterior es: “Los directivos no interactúan activamente en labores por equipo”, docente 1.

6. Categoría conocimiento

En esta categoría 27 docentes, el 96.4%, hablaron sobre el dominio de los contenidos de cada materia, del tipo de importancia que tiene la capacitación y la actualización docente, la innovación y la disponibilidad para aprender. La siguiente cita da un ejemplo: “Acudo a cursos de actualización y capacitación de manera regular”, docente 4.

7. Categoría información

Se obtuvo un grupo de respuestas de 6 personas en esta categoría, un 21.4% con respecto al total. Las respuestas tienden a mencionar aspectos sobre el flujo de información que existe acerca de cursos, eventos o decisiones. El profesor 14 dijo al respecto: “Se entrega a los alumnos una copia con la información de lo que se hará a lo largo del curso”.

8. Categoría apoyo interno

Un 53.5%, representado por 15 profesores dieron respuestas orientadas a esta categoría. Las respuestas obtenidas hacen referencia al tipo de apoyo que existe entre colegas como muestra de solidaridad para realizar tareas de manera conjunta

dentro de la institución. El docente 24 dijo: “Hay apoyo de parte del resto de los maestros cuando no entiendo algo”.

9. Categoría apoyo externo

Un 42.8%, equivalente a 12 maestros, dieron respuestas que caen en esta categoría. Los datos obtenidos hacen mención del grado de apoyo que reciben los docentes de parte de los padres de familia hacia actividades escolares, así como de organismos como la Secretaría de Educación Pública, y del Sindicato. Ejemplo de lo anterior es: “Los padres muestran poca atención a sus hijos”, docente 8.

10. Categoría otros

Un total de 26 profesores, que representan el 92.8% de los entrevistados, brindaron respuestas clasificadas en dicha categoría entre la cuales destacan aquellas relacionadas con rasgos personales y hábitos percibidos entre los docentes, que pueden o no convertirlos en personas exitosas y facilitar o dificultar el trabajo. Como ejemplo lo que mencionó el docente 2: “Esa persona siempre juzga negativamente a los colegas”.

Una vez presentados los resultados de las respuestas de cada categoría se buscaron las respuestas específicas dentro de cada una con el objetivo de encontrar patrones de respuesta entre los profesores. A continuación se presenta la Tabla 3 y la Figura 2 con las respuestas específicas y las frecuencias detectadas:

Tabla 3

Respuestas específicas escuela A (Datos recabados por el autor)

Categoría	Respuesta específica	Frecuencia (profesores distintos)	Porcentaje respecto al total (%)
Recursos	Material didáctico	16	57.1
Espacios	Condiciones del aula	10	35.7
Tiempo	Planear	12	42.8
Relaciones	Modos de relacionarse	23	60.7
Interacción	Interacción entre maestros	13	46.4
Conocimiento	Preparación	27	96.4
Información	Flujo de información	3	10.7
Apoyo interno	Apoyo entre colegas	10	35.7
Apoyo externo	Padres	10	35.7
Otros	Rasgos personales	26	92.8

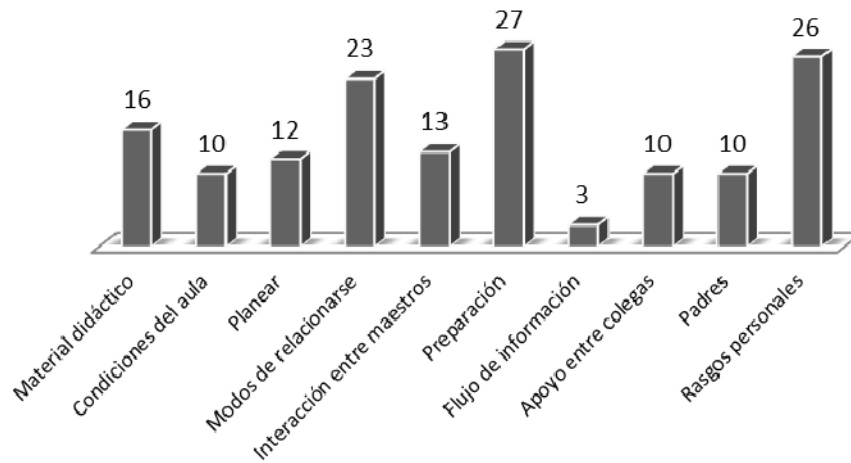


Figura 2. Respuestas específicas de cada categoría escuela A (Datos recabados por el autor).

Para que una respuesta específica sea considerada como un patrón de respuesta debe haber sido mencionada por al menos el 50% del total de participantes entrevistados. Siendo así, de acuerdo a los datos observados, las categorías que tienen un patrón de respuestas comunes son: recursos (material didáctico), relaciones (modos de relacionarse), conocimiento (preparación) y otros (rasgos personales).

4.1.2. Respuestas por categoría Escuela B

La institución cuenta con 35 docentes de los cuáles accedieron a ser entrevistados 29, en otras palabras, se obtuvo un 82.8% de participación. Los entrevistados mostraron en todo momento gran disposición, amabilidad y buena actitud para responder a los cuestionamientos realizados. Las respuestas se agruparon en 10 categorías, arrojando los resultados que muestran la Tabla 4 y la Figura 3:

Tabla 4

Respuestas por categorías escuela B (Datos recabados por el autor)

Categorías	Respuestas escuela B (Maestros distintos)
Recursos	22
Espacios	22
Tiempo	21
Relaciones	26
Interacción	9
Conocimiento	27
Información	8
Apoyo Interno	18
Apoyo Externo	9
Otros	27

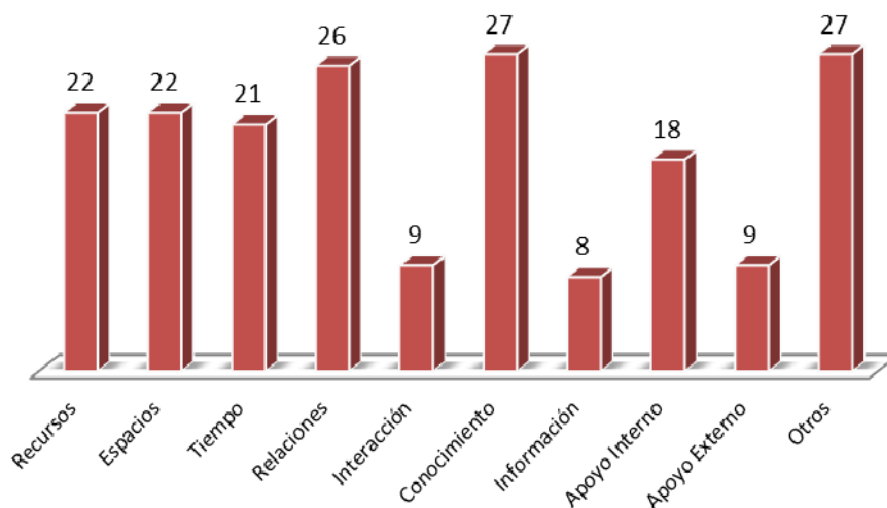


Figura 3. Respuestas por categorías escuela B (Datos recabados por el autor).

1. Categoría Recursos.

En esta categoría se obtuvieron respuestas de 22 maestros diferentes, correspondientes al 75.8% de los entrevistados (29 docentes). Las respuestas estuvieron enfocadas a la utilización de recursos, como las TIC, material bibliográfico y material didáctico. Un ejemplo de las respuestas dadas en esta categoría es: “Los alumnos tienen que adquirir su propio material ya que se carece de ellos en la escuela”, docente 49.

2. Categoría espacios

Para esta categoría los resultados muestran que 22 profesores correspondientes al 75.8% de los entrevistados. Los docentes dieron respuestas referentes a la disponibilidad y el estado del aula y otros espacios como la biblioteca, el centro de cómputo, los laboratorios. El maestro 32 dijo al respecto: “Solo se tiene un centro de computo en la institución y nos peleamos para usarlo”.

3. Categoría tiempo.

En la presente categoría se obtuvo respuesta de 21 profesores que equivalen al 72.4% de los entrevistados. Brindaron respuestas que trataron acerca de las oportunidades para planear, tiempo de clases, puntualidad, asistencia y la carga de horas de trabajo. Un ejemplo de esto es lo que mencionó el docente 30: “Falta tiempo para calificar tareas”.

4. Categoría relaciones.

En dicha categoría hubieron respuestas de un total de 26 docentes que corresponden al 89.6 %. Se obtuvieron comentarios acerca de la importancia de las buenas relaciones con otros maestros de la misma o de diferente especialidad, así como con los alumnos y directivos. El profesor 43 mencionó: “Trato de relacionarme positivamente con otros maestros”.

5. Categoría interacción.

Se obtuvo respuesta de 9 profesores que simbolizan al 31.03% de los participantes. En la presente, las respuestas mencionadas fueron acerca de la manera en que interactúan los profesores con otros colegas, directivos y padres, para compartir conocimientos, experiencias y la realización de actividades. La siguiente cita es una muestra de ello: “Existe buena interacción con los compañeros de la academia de mi especialidad”, docente 43.

6. Categoría conocimiento.

Las respuestas obtenidas provinieron de 27 docentes que representan un 93.1%. Se mencionó acerca del grado de preparación con que cuentan los docentes y la disponibilidad para capacitarse constantemente, así como del dominio de los

conocimientos básicos del programa. Un ejemplo de lo anterior es: “Falta de dominio en los contenidos”, docente 29.

7. Categoría información

Se tiene un grupo de respuestas brindadas por 8 personas, un 27.5% con respecto al total de participantes. Las respuestas tienden a hablar sobre lo que se les informa a los profesores acerca de los avisos recibidos de los cambios, o de la toma de decisiones en la institución. El profesor 44 mencionó: “Los cambios repentinos en el trabajo no son informados a tiempo”.

8. Categoría apoyo interno

Un 62.0% de los entrevistados, representado por 18 profesores, dieron respuestas orientadas a esta categoría. Las respuestas obtenidas hacen referencia al apoyo que se percibe entre compañeros, por parte de los directivos y del personal para realizar o participar en las diversas actividades del plantel. El entrevistado 53 respondió lo siguiente: “Cuento con el apoyo de los directivos para realizar mis actividades”.

9. Categoría apoyo externo

Un 31.03%, equivalente a 9 maestros, dio respuestas que caen en esta categoría. Los datos obtenidos apuntan hacia la ayuda y el apoyo que están dispuestos a brindar los padres de familia para darle seguimiento y tomar parte de responsabilidad en la educación de sus hijos. El profesor 42 comentó: “Necesitamos mayor apoyo de los padres”.

10. Categoría otros

Se contabilizó un total de 27 docentes, equivalentes al 93.1%, quienes brindaron respuestas clasificadas en dicha categoría. Destacaron aquellas relacionadas con el impacto que tienen los rasgos personales de los maestros y de situaciones del entorno como la pobreza, la violencia, la inseguridad y la desintegración familiar. Como ejemplo de lo anterior, el profesor 52 expresó: “El medio en que viven los alumnos es muy pobre y lleno de carencias”.

Una vez presentados los resultados de las respuestas de cada categoría en la escuela B, se buscaron las respuestas específicas dentro de cada una con el objetivo de encontrar patrones de respuesta entre los profesores de esta institución educativa. A continuación se muestra la Tabla 5 y la Figura 4 con las respuestas específicas y las frecuencias observadas:

Tabla 5

Respuestas específicas de cada categoría escuela B (Datos recabados por el autor)

Categorías	Respuesta específica	Frecuencia (profesores distintos)	Porcentaje respecto al total (%)
Recursos	TIC	14	55.1
Espacios	Condiciones del aula	19	65.5
Tiempo	Planeación	13	44.8
Relaciones	Modos de relacionarse	23	79.3
Interacción	Interacción entre maestros	7	24.1
Conocimiento	Preparación	26	89.6
Información	Flujo de información	4	13.7
Apoyo Interno	Apoyo entre colegas	11	37.9
Apoyo Externo	Apoyo de los padres	9	31.0
Otros	Rasgos personales	25	86.2

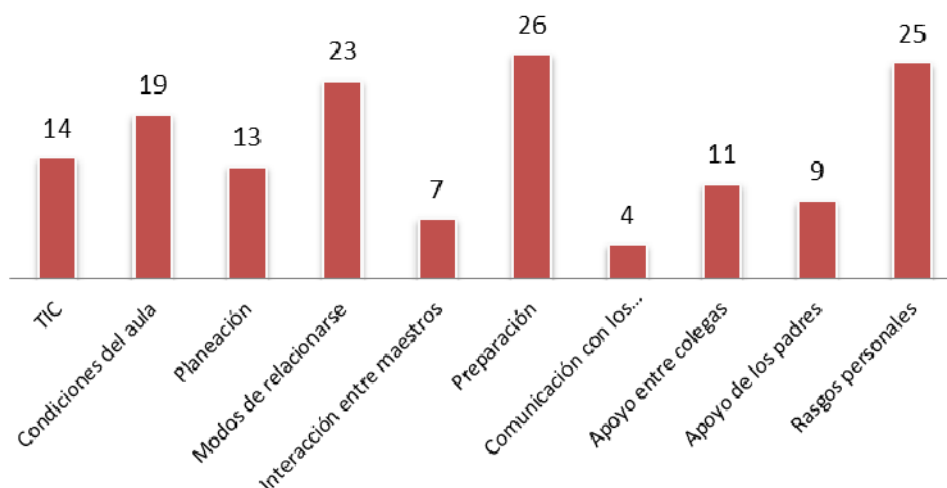


Figura 4. Respuestas específicas de cada categoría escuela B (Datos recabados por el autor).

De acuerdo con estos datos las categorías que tienen un patrón de respuesta, aquellas respuestas específicas mencionadas por al menos el 50% de los participantes, son: recursos (TIC), espacios (condiciones del aula), relaciones (modos de relacionarse), conocimiento (preparación) y otros (rasgos personales).

4.1.3 Comparación entre escuelas A y B

Una vez mostrados los resultados de cada institución, se presentan los datos que permiten comparar los resultados de ambas. La Tabla 6 expone la cantidad de maestros que laboran en cada institución, el número de personas que aceptaron ser entrevistadas y el porcentaje que estos representan con respecto al total:

Tabla 6

Participantes de cada escuela (A y B) (Datos recabados por el autor)

Escuela	Total de maestros	Participantes entrevistados	Porcentaje (%)
A	32	28	87.5
B	35	29	82.8

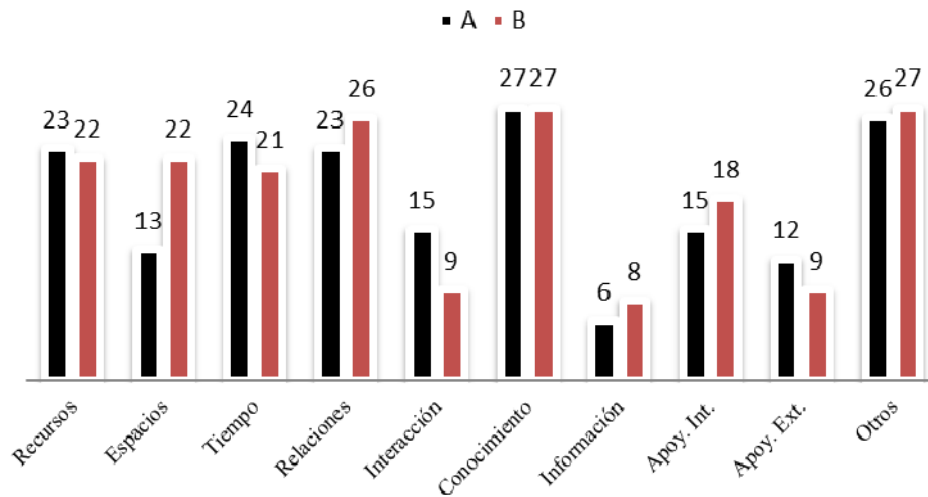
En la Tabla 7 se muestran las respuestas obtenidas en cada categoría para las escuelas A y B:

Tabla 7

Respuestas por categorías (escuelas A y B) (Datos recabados por el autor)

Categoría	Respuestas escuela A (maestros distintos)	Respuestas escuela B (maestros distintos)
Recursos	23	22
Espacios	13	22
Tiempo	24	21
Relaciones	23	26
Interacción	15	9
Conocimiento	27	27
Información	6	8
Apoyo Interno	15	18
Apoyo Externo	12	9
Otros	26	27

La Figura 5 muestra claramente la comparación de las respuestas dadas por maestros diferentes:



La Tabla 8 muestra las respuestas específicas y sus frecuencias en cada categoría para ambas escuelas:

Tabla 8

Respuestas específicas de las escuelas A y B y sus frecuencias (Datos recabados por el autor)

Categorías	Escuela A		Escuela B	
	Respuesta específica	Frecuencia (%)	Respuesta específica	Frecuencia (%)
Recursos	Material didáctico	57.1	TIC	55.1
Espacios	Condiciones del aula	35.7	Condiciones del aula	65.5
Tiempo	Planear	42.8	Planeación	44.8
Relaciones	Modos de relacionarse	60.7	Modos de relacionarse	79.3
Interacción	Interacción entre maestros	46.4	Interacción entre maestros	24.1
Conocimiento	Preparación	96.4	Preparación	89.6
Información	Flujo de información	10.7	Flujo de información	13.7
Apoyo Interno	Apoyo entre colegas	35.7	Apoyo entre colegas	37.9
Apoyo Externo	Padres	35.7	Apoyo de los padres	31
Otros	Rasgos personales	92.8	Rasgos personales	86.2

Una vez analizadas las respuestas similares en ambas escuelas, se identificaron los patrones de respuesta (mencionados por al menos el 50% de los participantes en el estudio) para cada una. Los patrones que se observaron en las escuelas A y B son los que se muestran a continuación (ver Tabla 9):

Tabla 9

Comparación de patrones de respuesta de las escuelas A y B (Datos recabados por el autor)

Escuela A		Escuela B	
Patrones de respuesta	Frecuencia (%)	Patrones de respuesta	Frecuencia (%)
Material didáctico	57.1	TIC	55.1
Modos de relacionarse	60.7	Condiciones del aula	65.5
Preparación	96.4	Modos de relacionarse	79.3
Rasgos personales	92.8	Preparación	89.6
		Rasgos personales	86.2

Se obtuvieron para la escuela A cuatro patrones de respuesta, mientras que en la escuela B se presentaron cinco patrones. Comparando estas, se encontró que los patrones comunes entre las dos instituciones donde se realizó la investigación son: Modos de relacionarse (categoría relaciones), preparación (categoría conocimiento) y rasgos personales (categoría otros).

Una vez obtenidas las respuestas específicas para cada categoría en las dos escuelas, el siguiente paso fue determinar el tipo de efecto que estas tienen. Se colocó un indicador en cada una de las respuestas desde el momento de la captura de los datos: F si facilita el trabajo, D si dificulta, E si es una característica asociada al éxito o N si corresponde a no éxito. Los efectos de las respuestas específicas se muestran en la Tabla 10:

Tabla 10

Respuestas específicas de las escuelas A y B y sus efectos (Datos recabados por el autor)

Escuela A		Escuela B	
Respuesta específica	Tipo de efecto	Respuesta específica	Tipo de efecto
Material didáctico	F	TIC	D
Condiciones del aula	D	Condiciones del aula	D
Planear	D	Planeación	E
Modos de relacionarse	E	Modos de relacionarse	E
Interacción entre maestros	F	Interacción entre maestros	D
Preparación	E	Preparación	E
Flujo de información	D	Flujo de información	E
Apoyo entre colegas	N	Apoyo entre colegas	D
Padres	D	Apoyo de los padres	D
Rasgos personales	N	Rasgos personales	N

En resumen, la Tabla 11 muestra los patrones de respuesta identificados en ambas escuelas y sus efectos:

Tabla 11

Patrones de respuesta identificados en las escuelas A y B y sus efectos (Datos recabados por el autor)

Patrón de respuesta en ambas escuelas (A y B)	Tipo de efecto
Modos de relacionarse	E
Preparación	E
Rasgos personales	N

El patrón modo de relacionarse, notablemente se asocia con lo que hacen las personas para tener éxito. Preparación, se asocia de igual forma con el éxito. Rasgos personales, tiene un efecto relacionado con el no éxito.

4.2 Análisis e interpretación de los resultados

En esta sección se presentará el análisis de los resultados expuestos anteriormente, con la finalidad de responder la pregunta que llevó a realizar esta investigación. Se contrastará de igual manera esta información con la literatura revisada. En este punto, es muy importante recordar dicho cuestionamiento: ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

El análisis de la información se centrará principalmente en los patrones de respuestas comunes identificados en las escuelas A y B, dadas por los maestros de manera independiente. Ya que se supone que solo aquellos aspectos que se repiten en las respuestas de por lo menos el 50% de los maestros (patrones), son los que tienen la mayor probabilidad de ser efectos causados por la estructura tradicional de la escuela y no del contexto específico en el que operan o de las características personales de sus docentes.

El primer patrón identificado tanto en la escuela A como en la escuela B, fue:
 Modos de relacionarse (ver Tabla 12).

Tabla 12

Primer patrón de respuesta común de las escuelas A y B: Modos de relacionarse (Datos recabados por el autor)

Categoría	Patrón de respuesta en ambas escuelas (A y B)	Tipo de efecto
Relaciones	Modos de relacionarse	E

Dentro de la categoría relaciones, modos de relacionarse fue la respuesta que obtuvo una mayor mención por los entrevistados de ambas escuelas, con un efecto notablemente asociado con lo que hacen las personas que tienen éxito. Los profesores coinciden en que aquellos docentes que tienen una buena relación con los alumnos trabajan en ambientes más gratos. Así mismo, aquellos que son amables y respetuosos, obtienen el respeto y la confianza de quienes laboran con ellos. Los entrevistados mencionaron que aquellos que tienen éxito en sus escuelas son personas accesibles, de trato amable, que muestran compañerismo y una relación siempre positiva con toda persona con la que se relacionan. Dos profesores de la escuela A dijeron: “Este compañero muestra e inspira respeto hacia los demás” (entrevistado 2), “Es una persona con una gran capacidad para sobrellevarse con los alumnos” (25). Los docentes de la institución B coincidieron: “Es un maestro que se lleva bien con todo el personal, desde directivos hasta intendentes” (49), “Es una persona que respeta a alumnos y a maestros por igual” (47).

De acuerdo con esto, González, Nieto y Pórtela (2008) sostienen que uno de los elementos que configura las condiciones de la escuela es la dimensión relacional, ya que el centro escolar está compuesto por redes de interacción y la manera en que las personas

se relacionan. Por su parte, Gonzales (2010) afirma que el aprendizaje de una organización está en manos de sus integrantes, quienes crean el ambiente bajo el cual se llevará a cabo el aprendizaje.

Se pudo observar claramente en las dos instituciones educativas que los profesores valoran la importancia de las buenas relaciones entre compañeros, aunque desafortunadamente sus respuestas no se refirieron a las buenas relaciones entre todo el personal, sino solo a aquellas personas que mantienen actualmente una sana manera de relacionarse con los otros, siendo estas las que tienen mayores logros de éxito en su trabajo. Ejemplo de esto es lo que dijo el entrevistado número 1 de la escuela A “El profesor que tiene éxito en esta escuela es el que trabaja de manera armónica con todos” y lo que mencionó el docente 39 de la escuela B “Es un profesor que tiene una excelente relación con sus alumnos”.

Las buenas relaciones que mantienen los profesores no solo son importantes para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, también es un factor que permite crear la identidad organizacional mediante la cual sus individuos determinan un objetivo en común. Esta identidad solo se construye a través de la relación e interacción de sus integrantes (Torres Arcadia, 2010). Ramírez Hernández (2010) también destaca la importancia de que los profesores se relacionen entre ellos, afirmando que ya no deben trabajar aislados uno de los otros, es vital que se animen a compartir sus experiencias y aprender de quienes los rodean. Este es un principio importante para dar origen a comunidades de práctica exitosas.

El siguiente patrón de respuesta común entre las escuelas A y B es el de preparación, la Tabla 13 muestra un resumen de su información:

Tabla 13

Segundo patrón de respuesta común de las escuelas A y B: Preparación (Datos recabados por el autor)

Categoría	Patrón de respuesta en ambas escuelas (A y B)	Tipo de efecto
Conocimiento	Preparación	E

Preparación es un patrón de respuesta identificado en la categoría conocimiento, es el patrón con más alta mención de los participantes del estudio. De lo obtenido en las entrevistas se sabe que en ambas escuelas los profesores consideran la preparación del docente como un factor asociado con las personas que tienen éxito en las instituciones educativas donde laboran. El docente exitoso es aquel que conoce y domina el contenido del programa de su materia, el que acude a cursos de capacitación, con experiencia, vocación y capacidad para la resolución de problemas. Ejemplo de esto es lo que respondieron dos profesores de la escuela A: “Es un maestro que tiene un amplio conocimiento acerca de su materia” (entrevistado 28), “Está de acuerdo con la innovación y en no quedarse estancado” (1). En esta misma situación los docentes de la escuela B dijeron: “Profesor que se prepara día con día” (31), “Persona con capacidad en la resolución de problemas” (29).

Flores, Rodríguez y García (2007) encontraron en su investigación que los profesores valoran y toman en cuenta el apoyo de quienes tienen mayor experiencia y preparación, pues los consideran los más adecuados para asesorarlos en las tareas que deben realizar. Por su parte, Sandoval (2001) expone que no todos los profesores pueden acceder a los programas de actualización, ya que estos tienen una escasa presencia en las instituciones de educación básica, razón por la cual solo aquellos que tienen interés y

recursos para prepararse constantemente buscan de manera individual la manera de seguir aprendiendo. Esto propicia que solo algunos cuenten con esta ventaja competitiva que hace la diferencia entre ser o no vistos como personas exitosas. Como prueba, el docente 17 de la escuela A señaló “Es una persona a la que le gusta estudiar, aprender cosas nuevas, tiene metas y aspiraciones” y el docente 50 de la escuela B dijo “Es un profesor que busca por su parte la actualización constante”.

Con estos resultados obtenidos en ambas escuelas, se coincide con Flores Kastanis, Flores Fahara, García Quintanilla, Rodríguez Bulnes, Holguín Ruiz, Olivas Maldonado, et al. (2007), quienes identificaron que el conocimiento puede estar basado en fuentes internas en forma instrumental o procedimental, como es el caso de la experiencia adquirida para impartir una clase. Puede basarse también en fuentes externas, como en el caso de la capacitación y actualización. Incluso puede estar enfocado al desarrollo de habilidades personales del maestro.

El tercer patrón de respuesta identificado es: Rasgos personales. Derivado de la categoría Otros, con un tipo de efecto asociado con las personas que no tienen éxito dentro de la institución educativa donde laboran (ver Tabla 14):

Tabla 14

Tercer patrón de respuesta común de las escuelas A y B: Rasgos personales (Datos recabados por el autor)

Categoría	Patrón de respuesta en ambas escuelas (A y B)	Tipo de efecto
Otros	Rasgos personales	N

Los profesores entrevistados de las dos escuelas coincidieron en que son los rasgos personales de algunos compañeros la razón por la que son considerados como no exitosos. Mencionaron que estas personas no exitosas se dedican a crear un ambiente de

divisionismo en la escuela, muestran falta de interés en cualquier actividad, son negativos, juzgan de manera destructiva a los demás y no tienen sentido de la responsabilidad ni amor por su trabajo. Los entrevistados de la escuela A respondieron lo siguiente: “Este maestro tiene problemas personales en la escuela” (8), “Es una persona que envidia a los demás” (25). Los docentes de la escuela B mencionaron: “Para este profesor todo es imposible y negativo” (55), “No es feliz con su trabajo” (40).

Aquí cabe bien mencionar a Torres Herrera (2010), quien destaca en su trabajo que existe una fuerte crisis de identidad en la profesión docente. Muchos profesores muestran conductas negativas que dificultan el trabajo de la organización escolar debido a que no encuentran ni entienden el verdadero significado de su trabajo. Esto se agudiza aún más si recurrieron a la docencia por ser la única opción laboral. Queda claro por las respuestas de los entrevistados que la manera en que los educadores ven su profesión determina lo que sienten, piensan, hacen y como se relacionan con el entorno donde se desenvuelven.

Jiménez Lozano (2003) señala que los profesores se ven a ellos mismos de diversas maneras, por el hecho de prepararse más que los otros, por el reconocimiento que reciben de los demás, por su capacidad para cumplir con las metas, etc. Todas esas maneras de distinguirse terminan provocando competencia y comparación entre quienes laboran en la misma institución, creando conflictos, celos y separación entre ellos. Tal como lo expresaron el profesor 13 de la escuela A “Este profesor es flojo y no tiene vocación” y el docente 32 de la escuela B “Es una persona que da buena cara, pero en la primera oportunidad te apuñala por la espalda”.

Algunos de estos comportamientos de los docentes se pueden explicar también por estrés, agotamiento y desmotivación. Martínez (2001) explica que los docentes están expuestos hoy en día a un sufrimiento psíquico, ya que se ha olvidado que no son muebles o maquinas, son individuos que al igual que otros necesitan atención y muestras de interés por su trabajo. La UNESCO (2005) determinó en su estudio que la salud del trabajador educativo depende del equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico. La capacidad para relacionarse con los alumnos y colegas, se ve afectada cuando los docentes se sienten enfermos. Varios profesores hicieron mención de esto, tal como el profesor 2 de la escuela A “Es una persona sin estabilidad emocional, está enojado, de mal humor, trae problemas personales a la escuela”, y el docente 32 de la escuela B coincidió “Este maestro presenta un estado de salud delicado, siempre se siente enfermo”.

De estos patrones comunes entre ambas escuelas, se observó claramente que los profesores están sufriendo de manera personal y organizacional las consecuencias de trabajar en condiciones que afectan no solo la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Se ven afectadas también, la manera en que se relacionan con los demás, las oportunidades para seguir preparándose y la manera en que se ven a ellos mismos. En este capítulo se han analizado los resultados obtenidos en la investigación, confirmándose con la teoría que en efecto, la estructura actual de las escuelas está afectando el trabajo de los docentes.

Capítulo 5

Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

“Hay que partir de la ignorancia, seguir un largo y difícil camino, antes de llegar al conocimiento” (Lefebvre, citado en Barbosa, 2004). En este capítulo se valoran los hallazgos encontrados con el objetivo de comprobar si se cumplieron o no los objetivos propuestos y si se logró responder a la pregunta de investigación. De ello se derivan las conclusiones del estudio y se formulan recomendaciones para los involucrados y para quienes realizarán futuras investigaciones relacionadas con el tema de la nueva escuela y los efectos de la estructura organizacional de las instituciones educativas actuales sobre el trabajo del maestro.

5.1. Discusión de los Resultados.

Recapitulando, los patrones comunes encontrados entre dos escuelas (A y B) de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, que tuvieron mayor probabilidad de ser causados por la estructura organizacional de nuestras actuales instituciones educativas fueron: Modos de relacionarse de la categoría relaciones (E), Preparación derivado de la categoría conocimiento (E) y Rasgos personales de la categoría Otros (N). Son estos patrones los que se analizaron a detalle para corroborar que efectivamente el trabajo de los docentes en estas escuelas se está viendo afectado tanto de manera negativa, como positiva, por la estructura de la organización bajo la cual laboran día con día.

Es cierto que las escuelas de nuestros pueblos, ciudades, naciones y del mundo en general tienen muchas carencias. Desde la falta de material didáctico, las condiciones del

aula, el número elevado de alumnos que los profesores deben atender, la falta de apoyo de los padres, el uso nulo de un adecuado liderazgo, escasos recursos económicos e incluso enfrentarse a problemas sociales como drogas, desintegración familiar, entre otros. Lo que sorprende es que no es de eso de lo que más se quejan los docentes entrevistados; si bien es cierto que mencionan dichos factores como dificultades en su trabajo, demuestran que aún con esos obstáculos ellos pueden seguir realizando la tarea de educar a los niños y jóvenes de nuestra sociedad. Lo que produce que el trabajo sea de éxito es en gran medida la manera en que se relacionan los docentes con otros (alumnos, maestros, directivos, padres) y por las oportunidades de preparación que estos tienen para capacitarse y seguir aprendiendo. Mientras que la principal dificultad es contar con elementos no exitosos que debido a sus rasgos personales hacen que el trabajo se convierta en una verdadera pesadilla.

De acuerdo a los resultados se sabe que los profesores considerados exitosos, son aquellos que tienen una relación cordial con sus alumnos, los que muestran compañerismo, respeto y una genuina preocupación por todos aquellos que participan en la institución, son personas a las que les gusta aprender, actualizarse, buscar por su cuenta, innovar, que creen en sí mismos y en el cambio. En ambas escuelas los profesores describieron a estas personas con admiración y respeto, expresando en varias ocasiones que son individuos de los que aprenden y toman ejemplo. Si existen estas personas en las escuelas, entonces ¿Por qué hay tan pocos maestros con estas características?, una respuesta puede ser la que nos da Barbosa (2004) al afirmar que las escuelas no están diseñadas para que sus docentes aprendan unos de los otros, no existen las condiciones para que se promueva la construcción y producción de prácticas educativas donde los

profesores se encuentren consigo mismos y con otros para debatir acerca de sus incertidumbres, necesidades, y expectativas.

En ese sentido, Sandoval (2001) menciona que para los docentes la preparación y el dominio del campo de conocimiento que imparten en el aula constituye un orgullo profesional y un prestigio que les proporciona una identidad y un estatus dentro del plantel, motivo por el cual consideran como exitosos a aquellos profesores que muestran un alto nivel de preparación. Muchos profesores que tienen deseos de superarse, buscan cursos de capacitación fuera de los que ofrece la Secretaría de Educación, encuentran y solventan de manera personal los cursos que les interesan. La falta de motivación para considerar que la capacitación es importante y la inexistencia de oportunidades para llevar a cabo dicha capacitación, pueden ser la causa de que algunos maestros (quienes están dispuestos a invertir ellos mismos) sean más exitosos que otros.

Los celos, envidias, problemas entre compañeros, desmotivación, estrés, mal humor e incluso sentirse enfermo, son rasgos personales de aquellos profesores que los entrevistados identificaron como personas no exitosas dentro de sus planteles educativos. Martínez (2001) denomina estas características como sufrimiento docente, siendo este una alarma que indica que el trabajo realizado en las escuelas no está pensando en sus protagonistas, resultando nocivo para su salud física y mental. Las políticas educativas y las condiciones laborales muestran escasez de contenido humano que desemboca en la fragmentación, malas relaciones sociales, desidia, apatía y falta de deseo hacia el trabajo que realizan los maestros. Todos los resultados obtenidos son una prueba de que los procedimientos, las prácticas, las relaciones, el aspecto social, lo psicológico y la

disponibilidad de diversos recursos determinan el destino de éxito o fracaso de cualquier institución educativa (Hargreaves, 2005).

5.2. Conclusiones y Recomendaciones

La escuela es una organización en la cual existen muchas reglas y normas acerca de cómo debe estar estructurada, que contenidos desarrollar, el tipo de edificios, el mobiliario, el tipo de docentes, etc. La estructura de una organización introduce un orden que afecta a los recursos humanos y materiales, así como todas las actividades que se llevan a cabo en ella. González, Nieto y Portela (2008) manifiestan que el trabajo está definido no solo por la actividad a realizar, sino también por las circunstancias bajo las cuales se lleva a cabo. Es natural que en cada escuela existan diferencias en cuanto a sus prácticas, tal vez en algunas estas faciliten el trabajo y en otras no, o sean un factor de éxito o de no éxito. Lo que interesó en esta investigación, fue poder confirmar que aún en escuelas diferentes donde se realiza un trabajo similar (el de la enseñanza), existen patrones comunes que son atribuidos a la actual estructura organizacional que ha imperado en las escuelas durante siglos.

Para la elaboración de este trabajo de investigación, se siguieron cuidadosamente los pasos de la metodología de la investigación para estudios cualitativos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), así mismo la aplicación del estudio de casos se realizó mediante las pautas descritas por Stake (2005). El investigador escuchó las voces de los participantes de ambos planteles escolares por igual, siguiendo el mismo orden y aplicando los mismos instrumentos para todos. Se registraron no solo las respuestas obtenidas por medio de la comunicación verbal, también de lo observado en cada

entrevista, todos los datos obtenidos (fueran negativos o positivos) fueron considerados importantes, se buscó afectar lo menos posible con la presencia del investigador a los profesores y se evitó en manera de lo posible que las creencias de quien realizó el estudio distorsionaran la claridad de las interpretaciones.

Es importante recalcar que los resultados de esta investigación no son generalizables a otras situaciones o poblaciones, ya que para que los casos sean similares necesitarían contar todos con las mismas características y contexto. En este estudio se presentan resultados únicamente de los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los docentes en dos escuela secundarias técnicas. A pesar de que hubieron limitantes en el estudio tales como poca disposición, miedo a participar e incluso paros sindicales que retrasaron la aplicación de entrevistas, estos no afectaron el proceso ni tampoco alteraron la confianza de los resultados obtenidos, pues quienes mostraron rechazo por el estudio decidieron no participar, quienes si lo hicieron proporcionaron la información con toda la disposición e interés.

Senge (2010) menciona que la mayoría de las organizaciones aprenden mal. Su diseño, la administración, las tareas asignadas y sobre todo el modo en que nos enseñan a pensar e interactuar, son la causa de que el aprendizaje organizacional se vea limitado. La escuela es el más claro ejemplo de esto, es irónico que en el lugar donde se pretende que los alumnos aprendan, sea precisamente el lugar donde se hacen más evidentes los problemas de aprendizaje para quienes laboran ahí. Se coincide con Flores Kastanis (2010) al afirmar que el problema de las escuelas no está en lo que hace el maestro en el aula, sino en las condiciones organizacionales que impiden la creación de espacios de

intercambio de ideas y de una base de conocimientos colectiva que faciliten el trabajo del educador.

Es necesario desarrollar una nueva manera de hacer las cosas en las instituciones educativas, donde la tarea no se limite a administrar diversos recursos, si no que tome en cuenta el liderazgo, el aprendizaje y el trabajo en equipo que tanta falta le hace al sector educativo (Casassus, 2002). Esta investigación refleja que las escuelas están sufriendo de diversas formas las consecuencias de trabajar en un contexto impropio para llevar a cabo el trabajo de conocimiento, donde los profesores laboran en las condiciones más adversas, obligándolos a responder no sólo a las exigencias pedagógicas, sino también a las sociales, técnicas, burocráticas e incluso afectivas (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004). Ante esto, ¿Es posible seguir creyendo que los planteles escolares funcionan bien?, la respuesta es no, las escuelas ya no pueden ni deben seguir así, se deben aprovechar las características que propician el éxito y tratar de eliminar aquellas que dificultan el trabajo.

Del análisis de los resultados obtenidos en las escuelas A y B se derivan las siguientes recomendaciones para los participantes:

Senge (2010) sostiene que el primer paso para crear organizaciones inteligentes está en el liderazgo, se pudo observar en ambas escuelas que hay una profunda carencia de líderes, ya que dicho papel debe ser el de diseñador y maestro, ser quien aliente el aprendizaje y ayude a los docentes a alcanzar objetivos comunes en beneficio de la organización. Se detectó también que una de las escuelas no cuenta con una misión ni una visión, siendo esta una fuerza muy poderosa que cuando es de común acuerdo y

compartida crea un vínculo que brinda coherencia a cada una de las actividades, permitiendo centrar la energía en una aspiración común y despertar el deseo de estar conectado a una tarea importante, que en este caso es la de brindar educación. Ambas escuelas necesitan mantener las dos características de éxito encontradas en ellas: modos de relacionarse y preparación, ya que la mayor parte de los entrevistados dijeron que son estos factores los que promueven que las personas sean exitosas dentro de la organización.

Es importante que tanto en la escuela A, como en la B, se fomente el trabajo en equipo, ya que contar con maestros talentosos no garantiza tener la mejor escuela. Las organizaciones inteligentes aprenden a aprender en conjunto; creando condiciones para que estos equipos puedan desarrollar sus aptitudes colectivas de aprendizaje (Senge, 2010). Sin dudas esto puede resolver el problema causado por los tipos de relación existentes en las escuelas, característica que según los entrevistados es causa de no éxito. Otra recomendación consiste en hacer ver a los integrantes de la institución que su crecimiento profesional y personal realmente es valorado, alentando en ellos la creación de una visión personal, el compromiso con su labor y con la verdad, así como el deseo sincero de servir al prójimo. Si se cambia la manera en que los docentes perciben las condiciones de su trabajo, se puede cambiar también su modo de pensar y reaccionar ante las mismas.

Para estudios futuros se recomienda que se siga indagando en identificar los patrones comunes en escuelas con características y contextos similares en diferentes regiones del país, ya que de esta manera es más probable que podamos encontrar patrones comunes entre más escuelas y así incrementar la posibilidad de generar un modelo de

estructura organizacional acorde a sus necesidades. También sería importante no solo analizar los patrones comunes, si no también las diferencias entre las escuelas, ya que hay diferencias entre ellas que producen resultados positivos que merecen ser tomados en cuenta.

Siguiendo esa pauta, Senge (2010) explica que dos personas con diferentes maneras de pensar (modelos mentales) pueden observar un mismo acontecimiento y cada uno describirlo de manera distinta. En la organización tradicional el modelo mental es administrar y controlar, lo que se pretende en la nueva escuela es perseguir una visión, valores y el desarrollo de nuevos modelos mentales. Una escuela que funcione bien es un deseo común, se sabe que el problema está en la estructura organizacional, sin embargo aún se desconoce cuáles son esos conocimientos, prácticas, relaciones y procesos que conforman la estructura de esta nueva escuela, razón por la cual la presente investigación es un aporte más para asegurar la consecución de dicho objetivo. Es necesario seguir indagando en los factores comunes presentes en la estructura organizacional de las escuelas con la finalidad de tener bases para diseñar eventualmente la organización que favorezca el trabajo de conocimiento, ayude a mejorar las labores escolares, permita alcanzar la calidad y aporte las capacidades necesarias para responder a los cambios.

Referencias

- Anónimo (2009). Dossier Educativo 90: Los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, [Versión electrónica]. Educación 2001. No. 168.
- Barbosa Abdalla, M. de F. (2004). En las redes de la profesión: Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20). Recuperado el 20 de enero de 2011, de:
<http://www.comei.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00408>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/em_aberto/em_aberto_75.pdf
- Cruz González, F. J. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34), 841-865. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART34003>
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en: <http://www.rieoei.org/rie25a02.PDF>
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros* (M.E. Moreno Candejas, Trad.) México, D.F.: Trillas.

- Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G., Holguín Ruiz, L.T., Olivas Maldonado, M., et al. (2007). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje. In C. E. E. Bonilla (Ed.). *Reseñas de investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003*. México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2003/3Lasescuelas.pdf>
- Flores Kastanis, E., Flores Fahara, M., García Quintanilla, M., Rodríguez Bulnes, G., Holguín Ruiz, L.T., Olivas Maldonado, M., et al. (2009). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje. En L. A. Durán (Ed.). *Reseñas de investigación en Educación Básica, Convocatoria 2004* (pp.28). México, D.F.: Secretaría de educación Pública. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=_4_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_337620_1%26url%3D
- Flores Kastanis, E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 23-35). México, D.F.: Trillas.
- Flores Fahara, M. (2010). Hacia la escuela como organización de práctica reflexiva. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 209-226). México, D.F.: Trillas.

- Flores Fahara, M., Rodríguez Bulnes, M. G. & García Quintanilla, M. (2007). *Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación*. Monterrey, N.L., México. Recuperado el 20 de enero de 2011 en: <http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/ege/proyectos/proyectos/proyectos/documentos/rediiien.pdf>
- Flores, M. & Torres, M. (2010). *La Escuela como Organización de Conocimiento*. México, D.F.: Trillas.
- González, M. T., Nieto, J. M. & Portela, A. (2008). *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson / Prentice Hall.
- González Romero, M. P. (2010). El aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 57-78). México, D.F.: Trillas.
- Gutiérrez Aladro, L. A. (2010). Tres rumbos en el desarrollo profesional del profesor: Práctica reflexiva, comunidad profesional de aprendizaje y comunidad de práctica. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 227-249). México, D.F.: Trillas.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (P. Manzano, Trad. 4ª. ed.). Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez Lozano, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:

[http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB
&criterio=ART00388](http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00388)

- López, J. L. (2010). El aprendizaje organizacional y las escuelas que aprenden: adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 36-56). México, D.F.: Trillas.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en: <http://www.rieoei.org/rie25a03.PDF>
- Martínez Sánchez, A. (2010). Comunidades de práctica y escuelas que aprenden, como entidades que administran conocimiento. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 277-303). México, D.F.: Trillas.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una Modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association*. Washington, D.C., EUA. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
http://www.cta.org.ar/base/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf
- Oliveira, D. A., Gonçalves, G. B. B. y Melo, S. D. G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
[http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB
&criterio=ART00409](http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00409)

- Pérez-Gomar, B. G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
http://www.rexe.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=99:la-matriz-insonora-del-cambio-educativo-la-organizacion-escolar-perspectivas-para-su-investigacion&catid=62:seccion-estudios-y-debates&Itemid=146
- Pesqueira Bustamante, N. G. (2010). Los ciclos de vida profesional del maestro como base para la organización escolar. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 127-149). México, D.F.: Trillas.
- Pirela de Faría, L., y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011674013>
- Ramírez Hernández, D. C. (2010). El profesor como agente de cambio educativo a través del trabajo colaborativo. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 304-323). México, D.F.: Trillas.
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en:
<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>
- Ruiz, M. I. (2010). La formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 36-56). México, D.F.: Trillas.

- Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20 de enero de 2011 en: <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>
- Senge, P. M. (2010). *La Quinta Disciplina: El Arte y Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje* (C. Gardini, Trad. 2ª. ed.). México, D.F.: Granica.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Torres Arcadia, C. C. (2010). La identidad como marco de referencia para entender el aprendizaje organizacional. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 104-121). México, D.F.: Trillas.
- Torres Hernández, M. J. (2010). La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la educación superior. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 187-208). México, D.F.: Trillas.
- Torres Herrera, M. (2010). La identidad profesional en la profesión de la enseñanza. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 150-181). México, D.F.: Trillas.
- UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 20 de enero de 2011 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Valdés García, M.A. (2010). El director como promotor cultural en la escuela. Flores, M. & Torres, M. (Eds.). *La Escuela como Organización de Conocimiento* (pp. 255-276). México, D.F.: Trillas.

Apéndices

Apéndice A. Entrevista Operativa.

Se debe entrevistar a *todos* los maestros de la escuela, sin excepción, siguiendo el siguiente protocolo:

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

[Si el maestro dice que no quiere ser entrevistado, de por terminada la entrevista. No le pregunte al maestro por qué no quiere ser entrevistado, y tampoco trate de convencerlo] *Está bien. Muchas gracias. Cuando el estudio esté terminado le haremos llegar una copia como a todos los demás maestros de la escuela. Como no registramos quién si permite que los entrevistemos y quién no en cada escuela, no sabemos quiénes participaron y quienes no, y por eso entregamos los resultados a todos sin excepción. Gracias por su tiempo y perdone la molestia.*

[A veces esto hace que el maestro si quiera ser entrevistado. Si el maestro le indica que cambio de opinión, siga con la entrevista. De lo contrario, levántese y déle la mano al maestro indicando que ya han terminado]

(si el maestro acepta ser entrevistado, continúe con la entrevista)

Para empezar, plátiqueme un poco sobre su escuela. ¿Hace mucho que trabaja en esta escuela? ¿Cuánto tiempo lleva dando clases? ¿Cómo son los alumnos?

[El objetivo de estas preguntas es establecer *rappor*t con el entrevistado. Realmente no llevan a obtener los datos necesarios, que vendrán después con las preguntas. Puede tomar notas algunas, pero sobre todo vea al entrevistado, establezca contacto visual, póngale atención, haga preguntas que requieran respuestas extendidas, que vayan más allá de si o no, aunque en un principio así le responda el entrevistado. Sus preguntas deben ser sobre la escuela y sobre el trabajo del maestro, no preguntas personales. Tampoco deben ser preguntas sobre. el clima, o sobre sucesos locales. Procure que el entrevistado, y no Usted, sea el que hable. Responda de manera no-verbal, asintiendo con la cabeza, sonriendo, levantando las cejas, *pero hable lo menos posible*. La idea es que el entrevistado sea el que hable. Después de unos 5 minutos de conversación, empiece propiamente la entrevista]

Y pensando en esta escuela donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le facilita el trabajo?

[La idea de la pregunta expresada así, de manera tan ambigua, es para no darle pistas al entrevistado de una respuesta “buscada”. Es posible que de entrada no entienda la pregunta y le

pregunte: *¿Qué me facilita el trabajo? No entiendo ¿Cómo qué?.* Aquí puede darle un ejemplo de un trabajo totalmente diferente al de la escuela. Por ejemplo: *“Si, imagine que trabaja en un hospital como doctora, y el hospital tiene medicinas disponibles para los pacientes, pues eso le facilita el trabajo. O si la localizan rápidamente si algo le pasa a sus pacientes. A eso me refiero. Y pensando en esta escuela donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le facilita el trabajo?”* **Siempre** regrese a la pregunta cuando dé una explicación, y cuide que las explicaciones nunca se refieran a lo que podría pasar en una escuela.]

[También es posible que el entrevistado le responda lo que a su juicio “debería” de haber. “Si hubiera materiales me facilitaría el trabajo”, o “Contar con las guías de estudio me facilita dar clases”. En estos casos pregunte: *¿Y en esta escuela si hay materiales? o ¿Y en esta escuela hay guías disponibles?* Si le responden que sí, diga *“Entonces, como hay materiales en esta escuela, eso le facilita el trabajo.”*

Esto para orientar al entrevistado a que responda la pregunta cómo está planteada, para ver lo que real, y no idealmente, le facilita el trabajo. Si le responden que no, entonces diga: *“Entonces, como no hay materiales en esta escuela, eso le dificulta el trabajo”* Si el maestro insiste en manejar lo que idealmente facilita el trabajo, puede decirle: *“Lo que quisiera saber es qué hay en esta escuela que realmente le facilita el trabajo, no tanto lo que debería de haber”*. Si después de estos intentos de reorientar la entrevista el entrevistado sigue hablando de aspectos ideales o muy generales (Por ejemplo, los niños de la escuela, el ambiente de la escuela) para efectos prácticos dé por terminada la entrevista. Siga conversando con el maestro y tomando “notas”, pero al reportar la entrevista se reporta como “irrealizable”]

(Si el entrevistado responde aspectos concretos que le facilitan el trabajo, siga con la entrevista. Registre cada aspecto que le indique el maestro. Si habla de dos aspectos diferentes, regístrela como dos aspectos distintos. Ejemplo: “Pues a mí me facilita el trabajo que tenemos muchos materiales en biblioteca y que la bibliotecaria sabe qué hay y cómo usarlos” Aquí hay dos aspectos que facilitan el trabajo: los materiales en la biblioteca, y el conocimiento de la bibliotecaria. Si algo que le comenta el entrevistado no está claro para Usted, puede pedir que se lo clarifique. Ejemplo: “Pues a mí me facilita el trabajo que tenemos muchos materiales en biblioteca y que el Mtro. Germán sabe qué hay y cómo usarlos” *¿El Mtro. Germán? ¿Quién es?* “Es el coordinador de ciencias sociales”. Ver formato de registro sugerido más adelante. Lo importante son los aspectos que se indican rápidamente y de manera espontánea. Cuando el entrevistado se detenga, recapítule de la siguiente forma)

A ver, entonces los aspectos que le facilitan el trabajo en esta escuela son (repetir de preferencia casi textualmente los aspectos indicados por el entrevistado). ¿Alguno más?

(Si hay más se registran, y de inmediato se pasa a la siguiente pregunta) *Y pensando en esta escuela donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le dificulta el trabajo?*

[La 2ª pregunta se maneja como la primera de ser necesario, incluyendo ejemplos y reenfoque. Y se cierra la pregunta de la misma manera, recapitulando]

Ahora bien, quiero que piense en las personas que tienen éxito aquí en la escuela. No quiero que me diga quienes son, pero quiero que me digan qué es lo que hacen, aunque para Usted eso que hagan no sea realmente “exitoso” o “correcto”

[La idea aquí no es evaluar a la gente “exitosa”, o saber quiénes son. Es determinar qué tipos de acciones configuran valores tácitos que se generan por la estructura cultural de la organización. Estas acciones pueden ser consideradas “negativas” por el entrevistado, pero lo que importa es registrar acciones, no la evaluación que haga de ellas el entrevistado. De nuevo, si el entrevistado tiene problemas, hay que darle ejemplos que no tengan que ver con la escuela en sí, una acción que puede ser considerada como “positiva”, y una acción que puede ser considerada como

“negativa”. Después del ejemplo, volver a presentar la pregunta: *Quiero que piense en las personas que tienen éxito aquí en la escuela.*

No quiero que me diga quienes son, pero quiero que me digan qué es lo que hacen, aunque para Usted eso que hagan no sea realmente “exitoso” o “correcto”. Si el maestro insiste en evaluar a la gente o a las acciones puede decirle: “Lo que quisiera saber es qué acciones realiza la gente que tiene éxito en esta escuela, no tanto lo que debería ser”. Si después de estos intentos de reorientar la entrevista el entrevistado sigue hablando de aspectos ideales para efectos prácticos dé por terminada la entrevista. Siga conversando con el maestro y tomando “notas”, pero al reportar la entrevista se reporta como “irrealizable” esta segunda parte de la entrevista]

(Si el entrevistado responde con acciones concretas que realizan personas en la escuela, siga con la entrevista. Registre cada acción que le indique el maestro. Si habla de dos acciones diferentes, regístrelas como dos acciones distintas. Ejemplo: “Esta maestra que tiene éxito se sabe el nombre y cómo le dicen a todos los niños que han tomado clases con ellas y también los nombres de los papás de esos niños” Aquí hay dos acciones distintas: saber el nombre de los niños que han estudiado con ella, y conocer el nombre de los papás de los niños que han estudiado con ella. Si algo que le comenta el entrevistado no está claro para usted, puede pedir que se lo clarifique. Ejemplo: “Esta maestra que tiene éxito conoce bien a todos los niños que han tomado clases con ellas y también a los papás de esos niños” *¿Los conoce bien? ¿Qué es conocerlos bien?* “Nunca se le olvidan los nombres de los niños o de sus papás aunque les haya dado clase hace años”. Ver formato de registro sugerido más adelante. Lo importante son las acciones que se indican rápidamente y de manera espontánea. Cuando el entrevistado se detenga, recapítule de la siguiente forma)

A ver, entonces las personas que tienen éxito en esta escuela hacen (repetir de preferencia casi textualmente las acciones indicadas por el entrevistado). ¿Alguna acción más? (Si hay más se registran, y de inmediato se pasa a la siguiente pregunta)

Ahora quiero que piense en las personas que NO tienen éxito aquí en la escuela. No quiero que me diga quienes son, pero quiero que me digan qué es lo que hacen, aunque para Usted eso que hagan no sea algo que representa un “fracaso” o algo “incorrecto”

[La 4ª pregunta se maneja como la tercera de ser necesario, incluyendo ejemplos y reenfoque. Y se cierra la pregunta de la misma manera, recapitulando]

(Una vez respondida la 4ª pregunta, comente)

Esta fue la última pregunta. Lo que usted me ha comentado es que los aspectos de la escuela donde trabaja que le facilitan el trabajo son (recapitulación), y los que le dificultan el trabajo son (recapitulación). Las personas que tienen éxito en esta escuela normalmente hacen (recapitulación) y las personas que no tienen éxito hacen (recapitulación). ¿Si registré bien la información o debo corregir algo?

(Dependiendo de lo que le comente el entrevistado, haga los ajustes correspondientes)
¿Algo más que quisiera agregar, de los aspectos que facilitan y dificultan el trabajo, o de las acciones que realizan las personas que tienen éxito y las que no tienen éxito?

(Agregar lo que le comente el entrevistado si es que agrega algo)

¡Muchas gracias! Cuando tengamos los resultados se los haré llegar

(Fin de la entrevista)

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

Figura 1. Hoja de registro de respuestas (Anverso)

Escuela A Maestro # _____		Fecha: _____	
Impresiones del entrevistado			
Notas sobre la entrevista			

Figura 2. Hoja de registro, observaciones (reverso)

Apéndice B. Fragmento de la tabla general de captura de los datos
(TCampoNvaEscuelaMAD_A01306570.xls)

Q33															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
			Recursos		Espacios		Tiempo		Relaciones		Interacción		Conocimiento		
	Escuela	No. De Maestros	Respuesta	Clave	Respuesta	Clave	Respuesta	Clave	Respuesta	Clave	Respuesta	Clave	Respuesta	Clave	
	[A o B]	# de control	Textual	F, D, E, N	Textual	F, D, E, N	Textual	F, D, E, N	Textual	F, D, E, N	Textual	F, D, E, N	Textual	F, D, E, N	
12	A	1								ALUMNOS - B	F				
13	A	1													
14	A	1												CONTENIDO	F
15	A	1													
16	A	1													
17	A	1									DIRECTIVOS -	D			
18	A	1									ALUMNOS - L	D			
19	A	1	MATERIALE	D											
20	A	1													
21	A	1													
22	A	1								MAESTRO - T	E	MAESTRO - M	E		
23	A	1												MAESTRO -	E
24	A	1								MAESTRO - C	N				
25	A	1					MAESTRO -	N							
26	A	1								MAESTRO - C	N				
27	A	2								ALUMNOS - S	F				
28	A	2								MAESTRO - S	D				
29	A	2										MAESTRO - F	D		
30	A	2												MAESTRO -	D
31	A	2								DIRECTIVOS -	D				
32	A	2								MAESTRO - M	D				
33	A	2										MAESTRO - S	E		
34	A	2													
35	A	2								MAESTRO - M	E				
36	A	2					MAESTRO -	N						MAESTRO -	N
37	A	2													

Figura 3. Fragmento de la tabla general de captura de datos