



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

El impacto de la estructura organizacional en el desempeño docente

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

con acentuación en Educación Superior

presenta:

Martha Tello Espinosa

Asesor tutor:

Soraya Huereka Alonzo

Asesor titular:

Eduardo Flores Katanis

Ixtapaluca, Edo. Méx., México.

octubre, 2011.

Dedicatorias

- Dedico mi tesis de grado en primer lugar a mi madre, por darme la vida y con ello abrirme una gama infinita de posibilidades. Te amo preciosa.
- A Lucero, Anali y Tzolkin por su existencia.
- A mi padre que aún está con nosotros en espíritu y obra.
- A un hombre extraordinario que ha hecho posible una relación de paz, armonía y amor: Juan Anicua Rubio.
- A mis hermanos: Aarón, Silvia, Elvira y Claudia, por acompañarme en esta travesía con y por la vida.
- A mis cuñados Ricardo, Angel y Selene.
- A mis sobrinos Alejandra, Claudia, Angel, Arturo, Karla, Karen, Ricardo, Nora y Estefanía, los amo jóvenes.
- A Nora, mi asesora de tesis de Licenciatura por ser la mujer consciente y solidaria que me invitó a perseverar y apoyó mis esfuerzos.
- A mis amigos Margarito, Martha, Laura, Gaby, Alicia, Isabel, Antonio, Isaac, Luis Jesús, Félix, Dominga, Paola, Manolo, Mayerly, Melina, Alfredo, Luis, Efraín, Heri, Clau, Tacho, Lola, Ale, Claudia, y Teresa.
- A mis apoyos técnicos Julio y Javier.
- A mi gente GAP 174.
- A toda mi familia: tíos, primos, sobrinos... quienes forman parte de mi Ser.

Agradecimientos

- Agradezco en primer lugar a Dios por comenzar a iluminar mi espíritu.
- Agradezco al Doctor Eduardo Flores Katanis porque desde el momento en que lo conocí, con su peculiar forma expresarse y de dirigirse representó un paradigma a seguir por su espontaneidad y originalidad. Gracias Doctor.
- A Soraya Huereka Alonzo, mi profesora tutora, con quien compartí estos dos semestres y gracias a su apoyo y su dirección se concluyó esta tesis.
- Agradezco también a mi Director Escolar Profesor Félix Saucedo Rodríguez, por todas las facilidades brindadas para la realización de mi tesis.
- Al profesor Efraín Rodríguez López por su apoyo para la realización de mis entrevistas, así como a todos los profesores de las Escuela Secundarias 0635 “Manuel Ávila Camacho” y 750 “José María Velasco”.
- Al ITESM por ser una Institución que integra a estudiantes a su sistema de excelencia académica, a través del otorgamiento de becas; así como al Gobernador en turno del Estado de México por este apoyo a los docentes.
- A mis maestros Dra. Gabriela María Farías Martínez. Mtra. Laura Adriana Tamez Vargas, Mtro. César Vaccari, Dr. José Guadalupe Escamilla de los Santos, Mtro. Fernando Gustavo Lozano Martínez. Dr. Manuel Flores Fahara, Mtra. Idali Calderon Salas, Dr. Ricardo Valenzuela González, Mtra. Laura Margarita Roa Sánchez, Ing. María Ileana Ruíz Cantisani, Dr. Juan Carlos Enriquez Gutierrez, Mtra. Lesly Tello, Dra. Flor de la Cruz Salaiza Lizárraga Mtra. Anaydé Alvarez, Dr. Fernando Jorge Mortera Gutiérrez, Mtra. Leticia Amelia González Galbrait.

El Impacto de la Estructura Organizacional en el Desempeño Docente

Resumen

Los paradigmas o modelos mentales representan supuestos profundamente enraizados y son imágenes y generalizaciones que inciden de manera directa en la forma en la que actuamos y entendemos el mundo. De manera similar, los modelos mentales cuyas líneas son marcadas por conductas empresariales, también se encuentran sumamente arraigados. En las Instituciones educativas no es la excepción. Modelos empresariales se adoptan y adaptan a ellas, en espacios ex profeso para el conocimiento, probablemente de ahí viene una de las principales fallas y cuestionamientos que se revisan en el presente trabajo. Representan un obstáculo para que se pongan en juego los saberes y las relaciones de la forma en que debe regirse el lugar del saber. Esta labor se realizó con base en entrevistas a docentes horas clase del nivel Secundaria, docentes de dos Centros escolares con contextos similares. Se observó que privan patrones de comportamiento y conducción, los cuales son producto de la estructura organizacional. No se trata de interacciones entre individuos sino entre variables clave como son los recursos, la cultura y los esquemas establecidos.

Índice

<i>Resumen</i>	iv
Introducción	9
Capítulo Primero: Planteamiento del Problema.	13
Antecedentes.....	13
Definición y Planteamiento del Problema.	17
Objetivo General.....	19
Justificación.....	19
Beneficios Esperados	20
Limitaciones y Delimitaciones	21
Capítulo Segundo: Marco Teórico	23
La Reforma Educativa.....	25
El Modelo Industrial Adaptado a la Escuela	28
La Estructura y el Aprendizaje Organizacional de la Escuela.....	29
El Maestro	34
<i>La experiencia del docente</i>	39
<i>Condiciones de trabajo del docente y contexto laboral</i>	42
Elementos de la Nueva Escuela.....	50
El Liderazgo	54
Capítulo Tercero: Metodología	55
Enfoque Metodológico	55
Instrumentos para la Recolección de Datos.....	57
Participantes.....	59
Procedimiento	59
Capítulo Cuarto: Análisis de Resultados.	65
Análisis de Resultados	65
Resultados por Escuela.....	66
Escuela A.....	66
<i>Categorías</i>	68
<i>Efecto</i>	71

<i>Patrones de respuesta específica de la Escuela A</i>	73
Escuela B	75
<i>Categorías</i>	76
<i>Efecto</i>	78
<i>Patrones de respuesta específica de la Escuela B</i>	80
Patrones Comunes Detectados entre Escuela A y Escuela B	82
Comparativo de Patrones Detectados Entre Ambas Escuelas	84
Capítulo quinto: Conclusiones	88
Referencias	97
Curriculum Vitae	100

Índice de Tablas

Tabla 1: Frecuencia de Respuestas por Categorías. Escuela A	70
Tabla 2: Resultado del Efecto de las Respuestas por cada una de las Categorías de la Escuela A	71
Tabla 3: Respuestas Específicas con Mayor Número de Frecuencias por Categorías de la Escuela A	74
Tabla 4: Frecuencia de Respuestas por Categorías. Escuela B	77
Tabla 5: Resultado del Efecto de las Respuestas por cada una de las Categorías de la Escuela B	79
Tabla 6: Respuestas Específicas con Mayor Número de Frecuencias por Categorías de la Escuela B	81
Tabla 7: Frecuencias por Categoría entre las Escuelas A y B	82
Tabla 8: Categorías Comunes en las Respuestas de los Profesores entre las dos Escuelas	83
Tabla 9: Frecuencia de Patrones Comunes entre Escuelas A y B	83

Introducción

Una de las principales características de los seres humanos es el afán por conocer. Entender la educación como un proceso social y personal de los individuos es una certeza insoslayable; sin embargo, con frecuencia hablar de educación trae de inmediato la idea de escuela, es importante aclarar que existe una distinción entre lo que es la Educación y lo que la Escuela. Aunque se habla de Escuelas desde épocas remotas, no es sino hasta el siglo XVIII aproximadamente que se acuña el término como lo que entendemos en la actualidad, sin duda en anterior a este siglo las prácticas educativas existían, pero tenían otros tintes muy diferentes a la Escuela del siglo XVIII, de la cual se pretende y se espera desarrolle individuos con conocimientos, habilidades y destrezas.

En México por ejemplo hace cien años, en 1910, más del 90% de la población no asistió a una escuela, hablar de escuela entonces no tenía significatividad para los individuos de esta época; sin embargo en la actualidad, el hablar de educación, de inmediato se asocia a la palabra escuela. La palabra educación nos remite a saberes, evaluaciones, exámenes, etc. Se observa cómo el contexto influye en la manera de comprender de los individuos. A éstos le podemos llamar límites culturales, pues enmarcan nuestras concepciones y percepciones del mundo.

Al remitirse a la historia, se observa que es en el siglo XVIII, es decir lo que se conoce como la Edad Moderna, con el apogeo de la importancia que se otorga a la razón como el medio para generar conocimientos, es que comienzan a surgir las Instituciones como hoy se conocen, las primeras fábricas, las primeras escuelas públicas, los primeros manicomios, asilos, cárceles, etc. Todos productos de la razón para mejorar la realidad.

Hubo en esta época avances abismales en cuanto a generación de conocimientos y técnicas, en esta época, las escuelas se instauran con esquemas similares a los de las fábricas y empresas; desde entonces y hasta nuestros días, dichos esquemas o estructuras organizativas privan en las mismas y éste es uno de los ejes que guía la presente investigación, el poner en tela de juicio el que estos paradigmas empresariales que copia la Escuela, sean los adecuados en un lugar cuyos propósitos y objetivos se dirigen hacia las personas, cuya relación e interacción tiene que ver con una serie de exigencias que hacen que las personas que conforman las instituciones educativas tiendan a producir resultados cualitativamente similares.

La presente labor forma parte de un estudio más amplio, sobre el cual trabaja un grupo de personas de la EGE, (Escuela de Graduados en Educación, perteneciente al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), el cual pretende mostrar que la estructura organizacional de las escuelas puede constituir la causa de que la escuela no pueda mejorar sus resultados. De acuerdo con estas investigaciones, la estructura actual en la que se organizan las escuelas, y diseñadas para mejorar el trabajo industrial, dificultan el trabajo de conocimiento.

En esta investigación se realizaron entrevistas a docentes de dos escuelas de nivel básico en México, secundarias, para analizar de manera más específica el cómo afecta la estructura organizacional en el desempeño docente.

En el primer capítulo se plantea el problema, el objetivo general, los antecedentes la justificación, las limitaciones y las delimitaciones, que en su mayoría ya se mencionaron en párrafos anteriores de esta introducción. Acerca de las limitaciones y

delimitaciones se trata de un estudio de campo realizado entre febrero- marzo del 2011, en una zona marginada ubicada al oriente del Estado de México.

El segundo capítulo aborda una serie de teorías y autores que sostienen posturas que apoyan los supuestos teóricos que fundamentan la idea de que es la estructura organizacional lo que impide a los docentes y a las escuelas lograr sus objetivos en cuanto a calidad, pertinencia y equidad. Se abordan tanto aspectos históricos, como los que tienen que ver con las diversas Reformas que se han implementado en México, el modelo que sigue la escuela, así como cuestiones de estructura y aprendizaje organizacional en las mismas, liderazgo, elementos de la Nueva Escuela y de manera relevante el papel del docente.

El tercer capítulo señala el tipo de metodología que ha de seguirse para la realización de este trabajo, la cual es fundamentalmente cualitativa, instrumentos y procedimientos para la recolección de datos, participantes y estrategias para el análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista directa a docente horas clase.

En el cuarto capítulo se explican los resultados generales y el número de profesores diferentes que dieron respuesta por categoría sin embargo lo que aquí interesa son los patrones de conducta, es decir, elementos que se hallen en ambas escuelas y que sean referidos al menos por el 50% de los entrevistados. Una vez presentada la información numérica, se presenta la explicación de cada una de las categorías con base en las respuestas dadas, así como algunos ejemplos de las respuestas textuales de los profesores. Luego del análisis general se realiza el análisis por Escuela y se hace un comparativo entre ambas. Resultando que respuestas más representativas, la primera con mayor cantidad de respuestas es la de Interacción, respuesta específica con alumnos con

un 82%; la segunda, corresponde a la categoría de Relaciones, respuesta específica alumnos con 78% y la tercera, a la categoría de Recursos, respuesta específica infraestructura con un 57% de las respuestas; las demás categorías no alcanzan el rango. Una vez obtenidos los resultados, se explican con base en el marco teórico.

En el capítulo quinto y final de la tesis de maestría se muestra un comparativo entre los aspectos teóricos abordados a lo largo de los cuatros capítulos anteriores con el propósito de explicar el efecto de la estructura organizacional en las Escuelas; se observa que de acuerdo con los patrones comunes de respuesta de los docentes las categorías de relaciones con los alumnos y de interacción con los mismos, tiene la mayor incidencia que refieren los docentes y a continuación la que se refiere a los recursos; la estructura de las organizaciones influye de forma fuerte para que no se den nuevas formas de trabajo colectivo entre los docentes.

Los autores que se revisaron a lo largo de los antecedentes, el marco teórico, y la metodología, apuntan hacia la confirmación de los resultados obtenidos. Cabe señalar que las Escuelas cambian a partir de legislaciones y Reformas, que los cambios son graduales y que los docentes mientras más preparados estén, mejores, más claros y bien dirigidos tendrán sus resultados en cuanto a su quehacer cotidiano.

Capítulo Primero: Planteamiento del Problema.

Antecedentes

Para estudiar las Instituciones Educativas se han diseñado diversos esquemas y estructurado clasificaciones que dirigen su análisis hacia la Escuela buscando plantear su función, su pertinencia, eficacia, relevancia, la necesidad de la equidad y la calidad educativa que es permanencia, valores y logro académico.

La gestión escolar busca a partir de cuatro dimensiones: pedagógica curricular, administrativa, organizativa y comunitarias y de participación social, elevar el nivel académico en los centros escolares, quizá la definición más pertinente de lo significa gestión en educación es la de Casassus (2002) para quien la gestión consistente en una indagación acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño.

Autores como Nieto (2003) se refieren al papel de los centros escolares como organizaciones cuya función primordial es el desarrollo del currículum y los procesos de enseñanza aprendizaje, a partir de cinco dimensiones fundamentales: Estructural, relacional, procesual, cultural y del entorno. Asimismo el autor afirma que dentro de los centros escolares confluyen metas ambiguas, tecnología problemática, tendencia al celularismo y débil articulación, que sin duda y a diferencia de esquemas empresariales no permiten el desarrollo óptimo de los centros escolares.

Inicialmente la estructura constituye una dimensión fundamental y decisiva de la escuela “las relaciones entre una serie de elementos son las que definen una estructura, incluida la estructura de una organización” (González, T., 2003, p.42).

Reorientar el camino de las Instituciones Educativas para que respondan a las exigencias de una localidad, una Nación y un mundo globalizado representa un reto para todos los actores educativos. Las Instituciones han de transitar hacia uno de los objetivos fundamentales que se plasman en Planes y Programas de nivel básico, que es el desarrollo integral de los educandos.

Si, hay cambio de Planes y Programas y Reformas continuas, pero se sigue enseñando lo que se aprendió, como se aprendió en general el grueso docente, “la mayoría titulados en una época en la que ni siquiera existían las materias de las que han de convertirse en maestros...lo cual suele resolverlo hablando de lo que sabe, sea cual fuere el nuevo rótulo de su disciplina” (Savater, 1997, p.118).

La modernidad ha dejado elementos subyacentes en las instituciones educativas que no responden a las exigencias de un mundo posmoderno, Hargreaves (1996) señala de forma muy puntual como los sistemas escolares modernos surgen como sistemas de estilo fabril de educación de masas, diseñados para satisfacer las necesidades de los talleres y de la industria pesada. En efecto, ni las escuelas son empresas, ni los alumnos son productos ni en general los docentes obtienen beneficios personales o monetarios, sino una paga por el producto de su trabajo, pero las escuelas y las empresas poseen un esquema similar de organizarse “la estructura balcanizada del profesorado es enemiga radical del aprendizaje eficaz en la organización” (Hargreaves, 1996, p.97).

En este caso particularmente refiriéndose al nivel básico de Secundaria, es la propia estructura o forma en la que se organiza la que incide de manera directa en el desempeño docente, el trabajo dentro del aula aísla a los propios profesores para intercambiar ideas acerca de planeaciones, alumnos, conocimientos y saberes que deben

ser transversales y llevar al educando a completar un perfil de egreso integral. En este sentido la Reforma Educativa del 2006 de secundarias, ha buscado resarcir estos errores al implementar el trabajo por proyectos entre varias asignaturas y poner especial énfasis en elementos como la transversalidad, el perfil de egreso de los estudiantes por nivel y la articulación entre los niveles que conforman la educación básica en México, como lo menciona Jiménez (2003) el emblema de la reforma educativa fue la profesionalización docente y la gestión escolar.

Peter Senge (2004) al referirse a los modelos mentales, que no son sino paradigmas o ideas e imágenes interiorizadas por los sujetos, derivadas de su entorno socio-cultural las cuales indican al individuo formas no sólo de actuar, sino de comprender su entorno, afirma al respecto que en la mente de los individuos los modelos mentales de conducta empresarial se encuentran sumamente arraigados; en las organizaciones escolares no es la excepción, y propone exhumar esas ideas arraigadas, sacarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio con el afán de promover nuevas formas de trabajo en las que el aprendizaje permanente y el trabajo colaborativo den pie a organizaciones de conocimiento, dado que el aprendizaje no es un proceso natural en las organizaciones, puesto que se da en determinadas circunstancias.

La forma individualista en la que se trabaja no permite mejoras en las organizaciones y la escuela no es la excepción; de ahí que Senge (2004) proponga además de modificar estructuras mentales y de la organización, el trabajo del líder que modifique progresivamente los modelos mentales de los subordinados a través de la discusión y del diálogo hasta construir una visión compartida en la que los conocimientos y experiencia se conviertan en el capital de la organización y no sea un capital individual.

Entre la literatura más reciente que habla del impacto que tiene la estructura en la organización sobre el desempeño de los docentes, se encuentran las aportaciones de varios investigadores de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey quienes con base en análisis y estudios diversos buscan que las Escuelas como organizaciones del conocimiento transiten de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento a través de la modificación de prácticas poco efectivas y eficientes en el sentido que no generan los resultados o la conclusión de los objetivos hacia los que debe dirigirse la educación; como menciona Flores (2010, p.25) “Pareciera que entre más sabemos, peor lo hacemos”, no se trata de invertir más recursos, lo cual diversas administraciones en distintos lugares y épocas ha hecho, pues los resultados siguen siendo similares.

La idea al respecto es que lo que realmente afecta los resultados en la Instituciones Educativas es la propia estructura que no permite generar, administrar y difundir el capital intelectual, asimismo el capital social es importante, de ahí la necesidad de modificar los paradigmas mentales de los docentes, esto no significa plantearse cambiar la forma de ser de los profesores, lo cual sería por demás un planteamiento utópico, sino la propuesta de trabajo es comenzar modificando la propia estructura organizacional de la escuela, que responde a un modelo industrial que interfiere con el trabajo de conocimiento de los centros escolares, en los que como ya se mencionó se trata de seres humanos con habilidades, valores, capacidades creativas, que un mundo globalizado exige de manera impostergable transformar y lograr a resultados.

Definición y Planteamiento del Problema.

Teorías diversas y planteamientos que buscan organizar y clasificar elementos que subyacen y conforman el quehacer cotidiano en los centros escolares arrojan múltiples líneas de investigación para abordar la situación de la Escuela. En este sentido y con el objetivo de acotar la labor que se emprende, se parte de la tesis de que la estructura organizacional actual de la escuela tiene tal influencia sobre los centros escolares, que es la que determina el funcionamiento, resultados y acciones que se concretan al interior de los mismos. “La estructura organizacional actual de la escuela tiene un impacto negativo sobre la efectividad de los maestros y directores como trabajadores de conocimiento” (Flores, K. 2003, p.30).

La estructura organizacional la conforman una serie de redes, esquemas y paradigmas que subyacen a todo centro escolar, en las cuales se han de generar conexiones para el trabajo en equipo y “destruir la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas. Cuando abandonemos esta ilusión podemos construir ‘organizaciones inteligentes’ (Senge, P., 2004, p.11).

A través de determinadas estrategias, que no son sino las directrices que guían a la organización hacia el logro de su visión y misión (Ruíz, M., 2003). Las cuales influyen de forma directa en el desempeño del docente, la pregunta es: ¿Cuál es el efecto de la estructura organizacional en el trabajo del docente? se trata de formas adaptadas de esquemas industriales que no permiten a los maestros hacer su trabajo de la manera en que se lo plantean.

Se sabe que diferentes estructuras generan conductas diferentes con la misma gente y en contextos iguales y si se acompañan de cambios en las prácticas de gestión de

directores y otros administrativos, mucho mejor; gran parte del conocimiento que se adquiere en las escuelas se desaprovecha por el uso de prácticas de gestión “industriales” que pretenden utilizar la estandarización de procesos y la capacitación intensiva como procesos para mejorar el desempeño. Se necesita dejar de buscar en organizaciones industriales los modelos de organización y gestión que llevarán a la escuela a mejores resultados, y empezar a pensar en modelos propios de trabajo de conocimiento, que es el que realmente se lleva a cabo en las escuelas. El estudio ha generado suficiente evidencia para considerar como una posibilidad qué cambios en la estructura actual de las escuelas pueden potenciar el aprendizaje organizacional y facilitar el trabajo educativo de todos los integrantes de la escuela, generando un modelo de gestión distinto al que actualmente se utiliza en las escuelas, e incluso uno muy distinto al que se promueve como ‘mejor’, donde se pretende que el director sea un ‘líder académico’, y la escuela, un ‘colectivo’ que llega a acuerdos sobre sus proyectos de mejora y actúa de manera uniforme. El director, entendido más como un gestor del conocimiento generado por sus maestros, y la escuela como un grupo de individuos asociados enfocados a la innovación continua (en lugar del modelo de mejora continua industrial) parecen ser mejores modelos mentales para una nueva forma de organización y administración educativa (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguín y Olivas, 2007).

Asimismo las propuestas de trabajo colegiado en las escuelas, que pretenden la participación del colectivo en proyectos escolares, suponen la existencia de una unidad escolar que no puede existir, debido a la estructura organizativa de las mismas (Sandoval, 2001).

Objetivo General

Analizar con base en entrevistas realizadas a profesores que imparten asignaturas del currículo obligatorio (horas clase) en secundaria, cómo afecta la estructura organizacional en el desempeño docente de dos escuelas con características similares.

Justificación

Uno de los principales retos para las organizaciones en nuestros días, es el capitalizar el saber de cada uno de los miembros de las mismas, con el fin de convertirlo en un medio y un producto para hacer más productivo y de mayor calidad el trabajo (North, K., Rivas, R. 2008). En este sentido los escenarios cambian y en la actualidad en las Instituciones Educativa o Escuelas, la forma de trabajo ha de realizarse en conjunto, retroalimentándose los saberes colectivos con base en las experiencias personales; con miras al logro de la visión y misión Institucionales y como menciona Flores (2010) esto no tiene tanto que ver con las personalidades de los integrantes, sino con la estructura organizacional en las mismas.

La manera en cómo se organiza la Escuela tiene un gran impacto hacia el logro de sus objetivos y metas y de acuerdo a planes y programas y a las propias Reformas Educativas, el desarrollo de competencias en los educandos es crucial; entiéndase por competencia la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, de los alumnos. Términos como Aprendizaje Organizacional, Escuelas que aprenden, Escuelas de conocimiento, Organizaciones que aprende o Comunidades de Práctica, Administración del Conocimiento, entre otros conceptos innovadores, poseen una importancia fundamental como prácticas posibles de operar al interior de las Escuelas para modificar sus estructuras y superar rezagos.

Se busca cómo operar de forma concreta una manera de trabajo innovadora, a partir de la metodología y del trabajo innovador y creativo de los docentes.

Beneficios Esperados

Se espera que la presente investigación analice la manera en cómo la estructura organizacional de la Escuela impacta sobre las prácticas cotidianas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo modificando ciertas prácticas se puede impactar en la estructura organizacional de las Instituciones, con miras al desarrollo de competencias de los alumnos de secundaria.

Asimismo, sintetizar experiencias, errores y aciertos que en el ámbito de su quehacer cotidiano han vivido los docentes para cumplir una de las principales metas del capital humano que es generar, almacenar, distribuir dicho activo intangible (Gordillo, A., Licona, D. Acosta, E., 2008), con miras a la mejora de las Instituciones educativas.

Ser motor que permita incitar a las diversas conciencias de los individuos hacia la mejora de la condición humana.

Aportar de datos recabados en campo elementos que permitan mostrar ¿Cómo influye la estructura organizacional de la Escuela en el trabajo del docente? Esta es la pregunta de la que se parte.

Responder a la pregunta de cómo influye la estructura de la organización en el desempeño del docente en términos prácticos, puede contribuir a mejorar los resultados que obtengan las escuelas y a la vez las condiciones laborales de los maestros y directivos, con los mismos recursos y tiempo con el que cuentan ahora. Al tener los maestros espacios estructurales fijos (la reunión semanal) para intercambiar información y contrastar sus interpretaciones sobre eventos relacionados con su tema de interés, la

fijación en los hechos disminuía al grado que le permitía a los maestros explorar definiciones alternativas del problema, y con ello a la adquisición de nuevos conocimiento (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguín, Olivas, 2007).

Limitaciones y Delimitaciones

La presente labor se basa fundamentalmente en el método experimental de la recolección de datos a través de la técnica de la entrevista (Giroux y Tremblay, 2004) hecha a los profesores horas-clase, que imparten asignaturas de la currícula obligatoria. Un total de 28 maestros entrevistados, con el objetivo de arrojar datos acerca del efecto de la estructura organizacional sobre el trabajo docente. Dichas entrevistas se aplican a maestros de dos Instituciones de nivel básico, específicamente de dos secundarias públicas dependientes de la Secretaría de Educación, que es un organismo descentralizado de la SEP, ubicadas al Oriente del Estado de México en el Municipio de Ixtapaluca, cuyas características son similares, en cuanto a infraestructura, capital intelectual y social.

La metodología propuesta en la presente tesis está fundamentalmente basada en el método cualitativo de análisis de datos. Se trata de un análisis parcial y al azar, pues las Escuelas se eligieron por tener algunas similitudes.

Como en toda investigación cualitativa, se busca entender al sujeto (como sujetado por su historia de vida, de época, de cultura...) como a quien interpreta lo acaecido y desde esta perspectiva no se promulgan leyes o verdades absolutas; sino por el contrario, relativas y concretas, es decir, apegadas a un tiempo y un espacio específicos. Se trata de un proyecto de investigación flexible, orientado de acuerdo con las exigencias que se requieran. Asimismo se requiere que toda información recolectada

se interprete sólo en el marco contextual de a situación social estudiada (Gutiérrez, 1989).

Aunque no es correcto asignar juicio de valor en términos de que una metodología: cualitativa o cuantitativa sea mejor que la otra (Valenzuela, J., 2004), puesto que la una y la otra se pueden superponer, esta labor se perfila más hacia los aspectos cualitativos.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que pretende mostrar la forma en cómo la estructura o manera de organizarse de las Escuelas de Nivel Básico afecta el desempeño de los docentes.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de febrero y marzo del 2011, a los docentes entrevistados generalmente se les hicieron las preguntas mientras atendían grupo, haciéndose lo posible para que todas las entrevistas se realizaran en condiciones similares. Se transcribieron las respuestas de los docentes tal cual las expresaron y se colocaron en el formato ex profeso del curso de Proyecto II, para posteriormente apegarse a las indicaciones del mismo.

Este trabajo es el producto de dos semestres correspondientes al año 2011.

Capítulo Segundo: Marco Teórico

Las nuevas exigencias de un mundo globalizado, el acelerado proceso de la transmisión de la información, la tecnología que se actualiza de manera inmediata, así como la aplicación de pruebas estandarizadas, así como pertenecer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por sus siglas OCDE, colocan a nuestro País en el centro de análisis. Los resultados suficientes en las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares: ENLACE y recientemente (febrero del 2011) los resultados que se arrojaron en las pruebas de Programme for International Student Assessment, mejor conocidas como PISA, muestran que en el ámbito educativo queda mucho por hacer. Parece ser impostergable reorientar el rumbo de la educación para responder a las exigencias de un mundo competitivo. Si seguimos así, no sólo el prestigio de las Instituciones escolares, maestros y alumnos se van por la borda; si no se es capaz de responder a las nuevas exigencias de este siglo, seremos testigos presenciales, como estamos siendo de incontables desastres naturales y tragedias humanas; debemos como docentes contribuir a una mejora, como menciona Fernández (2001) el modelo profesional de los docentes se ubica ante todo en un plano moral y colectivo del deber ser; escuela y profesorado, tan zarandeados por los cambios, corren el riesgo de convertirse en un residuo del pasado.

Si bien la educación no es la panacea, cuando menos representa parte de la solución de los problemas humanos. Cuando la Organización de las Naciones Unidas ONU, plantea los cuatro pilares educativos: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a Ser y aprender a convivir. No se trata de simples planteamientos, sino de los

fundamentos, la base de la educación, teniéndolos como soportes de forma consciente sin duda el rumbo educativo cambiará en pro del País.

De esta manera, no resta más que comenzar a trabajar, en una labor que se muestra pretenciosa y extensa, pero ineludible e impostergable, sobre todo para el docente y el investigador, como juez y parte de la situación Escolar.

Aunque existen incontables estudios en materia educativa, pocos son los que se realizan en el País, y menos aún los análisis o trabajos que se hacen en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), (Flores, 2009). De acuerdo con la UNESCO (2005), la media nacional de escolaridad es de 8 años. Para el ciclo 2003-2004, la educación básica atendió a 24.3 millones de alumnos, cantidad que representa el 77.5% del sistema educativo nacional. La mayor parte, el 60.8%, de la matrícula corresponde a primaria; 23.8 % a secundaria y 15.4% a preescolar. En este sentido, la mayor población en el País es atendida por este nivel y de aquí la importancia de hacer estudios que se circunscriban al mismo.

Para estructurar el presente trabajo se han planteado los siguientes temas y subtemas para organizar y contextualizar lo descrito. En primer lugar se hará referencia a la reforma educativa, posteriormente se abordará el modelo industrial adaptado a la escuela, la estructura y el aprendizaje organizacional de la escuela, el maestro; en este apartado y dada su relevancia se divide en los siguientes subtemas: El desempeño de los docentes, la experiencia del docente y condiciones de trabajo para el docente y contexto laboral. Finalmente se abordan dos subtítulos más que se refieren a los elementos de la Nueva Escuela y el papel del liderazgo.

La Reforma Educativa

Realmente desde 1925 y posteriormente, durante la llamada etapa de la educación socialista (1934-1940), comienzan a perfilarse reformas en México en materia educativa y surgen acciones las cuales contribuyen a darle identidad propia a la secundaria (Cruz, 2007). Posterior a ello en 1990 se implanta una nueva reforma para responder a las nuevas exigencias de la globalización a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB. Uno de los objetivos fue descentralizar (se da el dinero a los gobiernos estatales) la educación y algunas argucias para vender la idea fueron la creación de los Consejos de Participación Ciudadana, el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y el Proyecto Escolar que animarían la transformación de la Escuela con la participación de padres y docentes (Jiménez, 2003).

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria). Durante la reforma se reformaron el plan y los programas de estudio con un enfoque que priorizaba el desarrollo de habilidades básicas y actitudes (Sandoval 2001); se crean también el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) como estrategia para echar a andar las reformas y carrera magisterial como una forma de incentivar la urgente profesionalización de los docentes.

En el año 2006 dentro de los cambios más significativos en secundaria que se encuentra en los nuevos planes y programas, además de la reducción de asignaturas, está

el trabajo con proyectos, en esta nueva forma de trabajo, se puede realizar un proyecto y dirigirlo hacia diversos enfoques, planteándose así un trabajo entre varios docentes de distintas asignaturas con la denominada transversalidad, como una manera de articular la desarticulación que existe entre materias. No obstante, la desarticulación en el nivel es objetiva: docentes impartiendo asignaturas que no tienen que ver con su perfil profesional, profesoras horas clase que cubren tiempo completo impartiendo diferentes asignaturas en distintas escuelas, fragmentación de horas, interinatos y una serie de incongruencias que no hacen sino mostrar que la Reforma sólo supone una ruptura de estos equilibrios previos de los centros y esto introduce nuevos conflictos. Normalmente se trabaja a ciegas, sin más referencias que las que marcan las tradiciones profesionales, con fuertes presiones sociales sobre esos mismos resultados que se desconocen (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005).

La intención de las Reformas del 2006 es que los profesores pueden trabajar colaborativamente para mejorar sus prácticas educativas generando comunidades de aprendizaje y eventualmente, e incluso y por qué no, expandir este esfuerzo hacia otras escuelas, pero tantos proyectos y planes traen al traste hasta las mejores intenciones. En estos tiempos en los que en los discursos de cambio educativo se valora el trabajo en equipo y las redes de conocimiento, valdría la pena seguir investigando hasta qué punto el desarrollo de estas comunidades de aprendizaje en la educación básica son proyectos promisorios ante las condiciones de trabajo que parecen apuntar hacia trabajo aislado y la falta de tiempo de los profesores para involucrarse en más proyectos y programas que vale reiterar son numerosísimos, el trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje podrían conducir a una posible ruptura de las estructuras escolares

tradicionales donde los profesores usualmente trabajan de manera aislada (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olgún, Olivas, 2007).

El profesorado, de nuevo, está quedando al margen de estos debates, al ser planteado exclusivamente su trabajo en términos técnicos, puesto que son meros ejecutores de reformas estatales y sus prácticas educativas no se están considerando en su dimensión pública. Se olvida que el trabajo del profesor tiene una indudable dimensión política. Los centros educativos hasta este momento han sido receptores de equipos de investigación en busca de datos, pero nunca productores de un conocimiento propio acerca de sí mismos (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005).

Las políticas educativas y en general la política en las escuelas tienen un extraordinario impacto sobre la calidad. Los sistemas con más alto desempeño demuestran que la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes, pero más allá de modificaciones legislativas o de reformas educativas que, como ha mostrado la investigación, entran de manera lenta al ámbito de las escuelas y sobre todo a sus prácticas, la secundaria tiene aún muchos problemas pendientes que tiene que resolver, entre ellos las condiciones de trabajo de sus docentes, (Sandoval 2001).

Aunque de acuerdo con Oliveira, Gonçalves y Melo, (2004) se puede considerar que las reformas educativas han influido fuertemente sobre la organización escolar, introduciendo nuevas formas de enseñar y de evaluar, reflejadas en nuevos criterios adoptados para la conformación de los grupos de alumnos y procedimientos en el registro y observación de ellos.

El Modelo Industrial Adaptado a la Escuela

Uno de los puntos de partida que están presentes en esta tesis, lo representan los trabajos realizados por Peter Senge, quien afirma que “los ‘modelos mentales’ son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (Senge, 2004. p.17), para este autor, no obstante, existen elementos que permanecen constantes, es decir, no son producto de individualidades, ni de paradigmas mentales a los cuales denomina disciplinas.

Para Senge (2004) existen modelos mentales de conducta empresarial sumamente arraigados en las personas, estos modelos se reproducen indistintamente, trátase de un negocio, una empresa o una Institución educativa. Ya varios autores como Birbaum, (2000) destacan la importancia de modificar modelos empresariales en las escuelas e innovar día con día para que la preparación de los actores educativos sea la condición necesaria y suficiente para no continuar copiando esquemas de organizaciones no académicas y crear, a partir de lo establecido, modelos que permitan responder a las exigencias del contexto educativo, pues ello es parte de su disfuncionamiento.

Senge (2004), se refiere a siete posibles barreras y cinco facilitadores para la adquisición del conocimiento a las cuales denomina ‘disciplinas’ (Flores, 2007). Estas disciplinas son: el dominio personal, los modelos mentales, la construcción de una visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico, que es la que integra a las demás y busca identificar las etapas en estos procesos que más allá de características individuales, permanecen constantes en el proceso del conocimiento. Las Instituciones Educativas como organizaciones de conocimiento, han de operar de forma diferente a como operan las empresas (Senge, 2004). Debido a que el conocimiento es el activo o

capital humano y base de la nueva economía global, en las nuevas formas de administrar las Instituciones debe priorizarse dicho capital. La construcción de comunidades contribuye a la reforma de la escuela al sugerir una nueva metáfora en la que la escuela es vista como una comunidad de aprendices desplazando el modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad, en donde todos los alumnos deben aprender las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo (Fernández, 2001).

Mucho del conocimiento que se adquiere en las escuelas se desaprovecha por el uso de prácticas de gestión “industriales” que pretenden utilizar la estandarización de procesos y la capacitación intensiva como procesos para mejorar el desempeño. Necesitamos dejar de buscar en organizaciones industriales los modelos de organización y gestión que llevarán a la escuela a mejores resultados, y empezar a pensar en modelos propios de trabajo de conocimiento, que es el que realmente se lleva a cabo en las escuelas.

Nieto (2003) se refiere afirma que dentro de los centros escolares confluyen metas ambiguas, tecnología problemática, tendencia al celularismo y débil articulación, que sin duda y a diferencia de esquemas empresariales no permiten el desarrollo óptimo de los centros escolares (Nieto, J. 2003).

La Estructura y el Aprendizaje Organizacional de la Escuela

La estructura en la Escuela está constituida por un maestro, un grupo una materia, siguiendo los lineamientos del trabajo industrial (fragmentar, especializar, supervisar y controlar el trabajo a realizar), de la manera en la cual se enseña, también los alumnos aprenden, es decir, de forma individual y no colaborativa (Flores y Torres, 2010). Se

sabe que diferentes estructuras generan conductas diferentes con la misma gente y en contextos iguales (Flores, Flores y Quintanilla 2007).

Una de las características primordiales en el trabajo de conocimiento es el trabajo en equipo y con él la generación, almacenamiento y distribución del mismo, (Gordillo A., Licona, D. Acosta, E., 2008). El aprendizaje en una organización no es un proceso natural, sino que sucede bajo ciertas circunstancias, es decir, todas las Escuelas presentan problemas. Se parte de la premisa de que el aprendizaje organizacional se presenta de manera más evidente cuando los integrantes de la organización trabajan en la solución de problemas que surgen al realizar su labor cotidiana (Flores y Torres, 2010).

Inicialmente la estructura constituye una dimensión fundamental y decisiva de la escuela ‘las relaciones entre una serie de elementos son las que definen una estructura, incluida la estructura de una organización’ (González, T., 2003, p.42). La estructura organizacional la conforman una serie de redes, esquemas y paradigmas que subyacen a todo centro escolar, en las cuales hemos de generar conexiones para el trabajo en equipo y “destruir la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas. Cuando abandonemos esta ilusión podemos construir ‘organizaciones inteligentes’ ” (Senge, P., 2004. P.11).

Si la manera en cómo se organiza la Escuela tiene un gran impacto hacia el logro de sus objetivos y metas y de acuerdo a planes y programas y a las propias reformas educativas, la evidencia indica que la estructura de la escuela permite e incluso promueve el diseño e implantación de soluciones independientes a problemáticas comunes, una actividad central al utilizar conocimiento.

Por su parte y para esta investigación el aprendizaje organizacional se entiende como el proceso mediante el cual una organización genera una base de conocimientos propios al resolver los problemas cotidianos que surgen de su operación, permitiendo a los integrantes de la organización contar con recursos de conocimiento que les permitan resolver problemas que se presenten en el futuro de manera más eficaz y eficiente (Flores, Flores y Quintanilla 2007). Modificar la estructura organizacional para que facilite el trabajo del maestro puede llevar a que con los recursos actuales de las escuelas, sobre todo los de conocimiento (información, conocimiento, experiencia y habilidades de los alumnos, maestros, administradores, padres de familia e integrantes de la comunidad se pueda hacer mucho más de lo que actualmente se hace.

De acuerdo con Flores (2007) existe un proceso de aprendizaje organizacional como se muestra en la figura 1

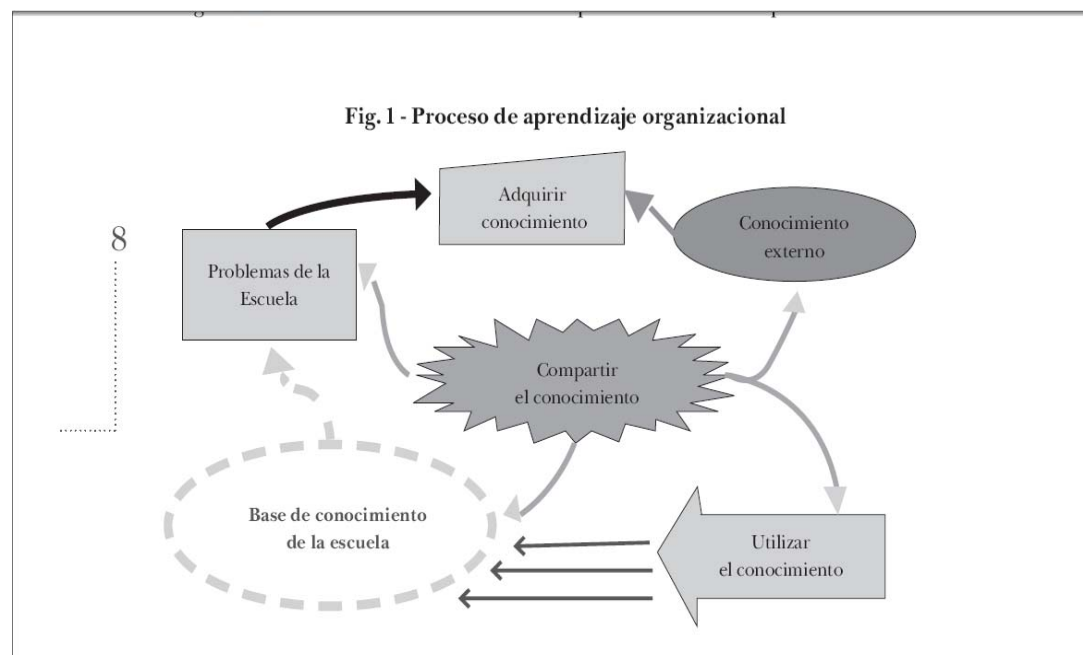


Figura 1
Proceso de Aprendizaje Organizacional.

De esta manera es la propia forma en cómo se estructura la escuela la que impide que este tipo de aprendizaje tenga efecto, existe un Director Escolar y un Supervisor Escolar, cuya función se asemeja con la de los supervisores en una empresa, siendo que generalmente, trátase de docentes o autoridades escolares y educativas, el nivel académico de cualquiera de estos actores educativos es el mismo, que de inicio representa un foco de duda para que ocupe dicho cargo o realice esa función, pues no posee una formación para ejercer su liderazgo y mucho menos evaluar el desempeño docente con más elementos que su propio enfoque.

El aprendizaje organizacional se divide en tres etapas; las dos primeras etapas son adquirir y compartir conocimiento y la tercera es utilizar dicho el conocimiento (Flores, Flores y Quintanilla, 2004). Los proyectos de mejora generan condiciones ideales para observar sistemáticamente cómo se da el aprendizaje organizacional en las escuelas, actuando como “disparador” para obtener evidencia de cómo se da este aprendizaje y a la vez ayudar a resolver problemas relevantes para sus integrantes. (Flores, Flores y Quintanilla, 2004). El conocimiento es un medio y un producto para crear, construir, y distribuir nuevos productos y servicios.

Las organizaciones que aprenden son las que utilizan procesos para evaluar el medio ambiente, desarrollan metas compartidas, establecen la enseñanza colaborativa y los ambientes de aprendizaje y fomentan iniciativas de riesgo; asimismo revisan de manera sistemática aspectos relacionados y que influyen en el trabajo de la escuela, reconocen y refuerzan el trabajo positivo y dan oportunidades para el desarrollo profesional continuo (Flores y Torres, 2010).

Pero el aprendizaje individual también es un elemento importante que propicia una mejor comprensión del aprendizaje organizacional; de esta manera, pero en las Instituciones Educativas la estructura organizacional tiene efectos sobre el cómo se desempeñan los docentes. Estos efectos se presentan independientemente de los maestros y directores que trabajan en las escuelas, el contexto específico donde operan, o el tipo de problema que enfrentan, lo que hace suponer que se deben a características estructurales de los propios centros educativos, organizados de manera muy similar. Esto nos permite establecer de manera analítica una serie de generalizaciones a ser validadas por el trabajo de campo que se desarrollará en la segunda parte de esta investigación. Al introducir nuevas formas de compartir conocimiento que requieren de más tiempo y esfuerzo por parte de los administradores, el tiempo y esfuerzo invertido reditúa al momento de la utilización ante nuevos problemas (Flores, Flores y Quintanilla, 2004).

En estos espacios del aprendizaje organizacional se gestan las organizaciones del conocimiento y las organizaciones que aprenden, en cualquiera de los casos, la estructura organizacional, las relaciones, ... quienes definitivamente juegan un rol fundamental en las escuelas son los docentes. El trabajo de conocimiento por excelencia es el que realiza el maestro en la escuela. Sabemos que los maestros trabajan de manera autónoma, pero en aislamiento, y que en las escuelas las oportunidades de intercambio de ideas y perspectivas con colegas son muy limitadas (Flores, Flores y García, 2007).

El sujeto social visto así, inmerso en la marea de estímulos que le rodean y que le determinan, aún no ha completado su propia percepción cuando ya es imprescindible asimilar lo nuevo; integrar ideas, objetos, información, crear necesidades, vínculos, transformarse y transformar negándose a sí mismo, parcialmente, poco a poco, según van

sucedendo las cosas a su alrededor. Este mismo actor tendrá que adaptarse primero a todo lo nuevo que no le pertenece directamente, pero que le influye y es quien tendrá que adoptar una actitud de cambio. (Flores, García, Rodríguez, 2007).

En el área de educación, construir comunidades de aprendizaje es considerado como una alternativa para el desarrollo profesional de los docentes y promover el cambio educativo o sugieren que es posible construir comunidades de aprendizaje en las escuelas.

El papel que juega la cultura no es inocente, pues es debido a los valores y percepciones que a través de ella interioriza el sujeto, que se ejercen determinadas acciones o desarrollan ciertos sentimientos; la cultura organizacional como uno de los pilares fundamentales de aquellas organizaciones que quieren hacerse competitivas, y el aprendizaje organizacional es un aspecto importante para el mejoramiento continuo de las mismas (Pirela y Sánchez, 2009).

El Maestro

El desempeño de los docentes. La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. En estudios realizados en escuelas con alta calidad educativa se mostró que los docentes con alto nivel académico y desempeño diferían hasta en un 50% en resultados en cuanto a nivel académico de sus alumnos, en relación con otros docentes cuya preparación era deficiente. Otro de los factores que en los estudios mostró cambios en la mejora de la calidad de los educandos, lo representó la cantidad de alumnos. Es decir, al reducir la cantidad de alumnos de 23 a 15 aumentó el nivel 8 puntos. Considerada en conjunto, la evidencia sugiere que, aun en un buen sistema, los alumnos que no avanzan con rapidez

durante sus primeros años de escolaridad por no estar expuestos a docentes de suficiente calidad tienen escasas posibilidades de recuperar los años perdidos. Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño. Asimismo se demostró que alumnos con docentes de bajo desempeño en sus primeros años de escolaridad difícilmente se recuperan, los daños son irreversibles (Anónimo, 2009).

Existen asimismo otro tipo de incentivos para los docentes en algunos países donde la calidad educativa es la mejor como los procesos efectivos de selección de los aspirantes cuyas características y desempeño académico son los más apropiados; también los buenos salarios iniciales. Casi en todo el mundo, los principales sistemas educativos hacen dos cosas:

- 1) Han desarrollado mecanismos eficientes para seleccionar a los docentes que recibirán capacitación y

- 2) Pagan buenos salarios iniciales (Anónimo, 2009).

En México no es así, pues y a ello se debe el clima de malestar y desconfianza de las Organizaciones Docentes el hecho de que las reformas en América Latina han girado en torno a la necesidad de las autoridades de acrecentar los controles sobre el trabajo docente en un contexto de crisis financiera y de recortes del presupuesto educativo (Loyo, 2001).

Hay tres aspectos que se evalúan de los docentes en sistemas muy elevados de selección de los mismos: Los logros académicos de los postulantes, sus habilidades de comunicación y su motivación hacia la docencia. En países donde el nivel de calidad

educativo es mayor, el sistema de selección de docentes se hace antes de que entren a estudiar y se aplican pruebas eficientes, tomando en cuenta la demanda y la oferta para que la una no supere a la otra, los salarios altos parecen haber llevado a un aumento de la calidad de los interesados en convertirse en docentes. Las encuestas de opinión revelan que el público en general considera que los docentes realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión. La profesión ha ganado gran estatus a la vista del público en general, permitiendo a estos países atraer a más postulantes de alto nivel y perpetuar ese estatus. Allí donde la profesión tiene bajo status, ésta atrae aspirantes menos calificados, lo que lleva el estatus de la profesión aún más abajo (Anónimo, 2009).

Resulta pues que los pocos resultados ‘positivos’ se obtienen después de una importante inversión de tiempo, dinero y recursos humanos, lo que encarece excesivamente la educación y hace imposible su sostenimiento a largo plazo, (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguín, Olivas, 2009), se trata pues, de buscar alternativas que sean viables, puesto que pensar en cambiar a las personas, ese sí sería no sólo un trabajo utópico. Si se trata de problemas externos nada podrá hacer la escuela, cuando los integrantes de la escuela consideran que el problema es uno sobre el que pueden actuar, cambia su disposición a la adquisición de nuevos conocimientos, como en este caso nuevas formas de trabajo de conocimiento, un conocimiento que si no se comparte pierde valor, ya que su uso para resolver problemas presentes y futuros se reduce considerablemente (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguín, Olivas, 2009).

En México se espera de los docentes un trabajo profesional acorde con los requerimientos que marque la calidad educativa y cuyos resultados en los educandos

puedan ser convalidados a través de indicadores internacionales. A su vez, de las organizaciones docentes (los sindicatos) se espera una evolución hacia perfiles menos gremialistas y más profesionales, más técnicos y menos políticos, más proclives a la concertación y menos al conflicto (Loyo 2001).

La sociedad y los nuevos tiempos exigen a los docentes, dada su importancia, la rendición de cuentas en el ámbito académico. La rendición de cuentas limita el poder arbitrario, la corrupción, el fraude, la manipulación y la falta de profesionalismo (Rhoades, 2001). Los maestros reclaman autonomía en su trabajo, que se les permita hacer las cosas bien, pero de ninguna manera hablan de inmunidad, impunidad o irresponsabilidad (Fernández, 2001).

Sin duda el trabajo docente representa variados obstáculos, ya que un centro escolar es una organización compleja en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecánico, y que está constituida por personas que se relacionan entre sí de diversas maneras (González, 2003), pero al introducir nuevas formas de compartir conocimiento que requieren de más tiempo y esfuerzo por parte de los administradores, el tiempo y esfuerzo invertido reditúa al momento de la utilización ante nuevos problemas (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olgún, Olivas, 2009). No obstante la escuela es el espacio en el que los maestros construyen el sentido de su profesión, el grado de pertinencia de manera de ser y estar en la profesión (Barbosa, 2004).

La base de conocimiento de las escuelas se compone en su mayoría de conocimiento instrumental, presentado y preservado de manera anecdótica y con altos referentes a personas y situaciones específicas, que se va transmitiendo de manera

informal a los maestros nuevos que ingresan a la escuela una vez que se han integrado al conjunto. Es para mejorar lo que ya se hace más que a cambios importantes en la forma de hacer las cosas, y con elementos que permiten a cada maestro en lo individual tener mayor o menor éxito en “su” clase y con “su” grupo. Estas formas de compartir el conocimiento explican, en términos estructurales más que individuales, por qué en las escuelas se carece de una cultura técnica común y por qué es tan difícil lograr cambios amplios en la práctica de la escuela a corto o incluso a mediano plazo, Fullan (2002) refiere de tres etapas para que se implementen los cambios, los cuales han de ser paulatinos, en los cuales como en todo proceso, se llevará tiempo el implementarlo, adaptarse a ellos y el perfeccionamiento. Si la base de conocimiento de la escuela es lo que le permite a sus integrantes enfrentar y resolver problemas nuevos, aunque el conocimiento que se comparte y eventualmente integra a la base de conocimiento disponible es mayoritariamente instrumental, incremental, orientado a desarrollar habilidades individuales, y se comparte de manera personal e informal, el conocimiento disponible no le proporciona a los integrantes de la organización una base conceptual común para interpretar y definir problemas nuevos. Por eso las escuelas, como organizaciones, tardan mucho en lograr el entendimiento común necesario para el cambio. Si consideramos la alta rotación en las escuelas (de un año a otro, cambió entre 17% y 40% el personal de las escuelas) con una estructura que favorece que se comparta el conocimiento de manera personal e informal, el tiempo para desarrollar la capacidad para mejorar su trabajo de manera sistemática es sumamente largo (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olgún, Olivas, 2009).

La experiencia del docente

Otro de los aspectos evaluados positivamente del trabajo en comunidad es el trabajo de reflexión que se da en un grupo donde hay maestros con diferentes niveles de experiencia. Los expertos han encontrado que cuando en un grupo se combinan las experiencias de maestros con mayor trayectoria con aquéllos de menor tiempo en la profesión, ambos grupos se tornan más reflexivos, críticos y analíticos de sus propias prácticas en el aula. Con el tiempo se va desarrollando un sentido de comunidad (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olgún, Olivas, 2007).

En los aspectos de calidad, equidad y pertinencia de la educación, el maestro frente a grupo sigue siendo el elemento integrador que permite que la combinación de estos factores lleve al máximo beneficio posible para los alumnos, o a resultados marginales e incluso negativos. Las iniciativas de innovación educativa, independientemente del contexto particular donde se realicen, invariablemente dependen en gran medida del trabajo del maestro en el salón de clases. El maestro (en singular) es el implantador, ejecutor y evaluador de las iniciativas educativas en el aula. Independientemente de los méritos de una iniciativa de cambio y de los recursos disponibles. El trabajo de los maestros (en plural) en una escuela tiene un efecto agregado que puede magnificar los beneficios o los efectos negativos. La importancia de trabajo del maestro ha generado fortalecer y estructurar programas de formación continua para los docentes, así como hablar de gestión, ambientes participativos y dirección participativa y ambientes colaborativos. (Flores, Flores, García, Rodríguez, Holguín y Olivas, 2007).

Entre más se sabe sobre administración educativa, menos resultados se logran. Y los pocos resultados ‘positivos’ se logran después de una inversión muy importante de tiempo, dinero, y recursos humanos, lo que encarece excesivamente la educación y hace imposible su sostenimiento a largo plazo (Flores, Flores, García, Rodríguez, Holguín y Olivas, 2007).

A pesar de contar con mayor conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, y mayor preparación y recursos para los maestros, los resultados en las escuelas no son los esperados. La causa principal parece ser el aislamiento casi permanente del maestro en la actual estructura organizacional de la escuela. La falta de espacios de interacción sobre problemáticas comunes con colega y externos y la posibilidad de tener información adicional que se dio por el papel de los investigadores externos o de los mismos maestros observando la práctica de sus colegas, lleva a fundamentar la definición del problema en términos de eventos “críticos” que el maestro logra registrar mientras hace su trabajo en clase, en lugar de los patrones comunes que se presentan a lo largo del día o de la semana. Las iniciativas de innovación educativa, independientemente del contexto particular donde se realicen, invariablemente dependen en gran medida del trabajo del maestro en el salón de clases.

El maestro (en singular) es el implantador, ejecutor y evaluador de las iniciativas educativas en el aula. Independientemente de los méritos de una iniciativa de cambio, y de los recursos disponibles, al llegar a la puerta del salón de clases, es el maestro frente a grupo quien tiene el control sobre cómo se aplicará la iniciativa. El maestro constantemente recaba, procesa, modifica y aplica conocimiento para interpretar constantemente información, definir y luego resolver problemas distintos. La literatura

sobre trabajo de conocimiento es nueva, pero el fenómeno no lo es. El trabajo de conocimiento por excelencia es el que realiza el maestro en la escuela. (Flores, Flores, García, Rodríguez, Holguín y Olivas, 2007).

Hay un reconocimiento general de la importancia de los docentes en el logro de los objetivos y metas de los procesos educativos que, sin ser el único, es uno de los factores determinantes, el que los docentes pasen de su rol tradicional de ‘instrumentalizadores de currículos’ a autores y protagonistas como garantía de que las escuelas y las aulas sean los escenarios reales de los cambios educativos. El sistema educativo y los mismos docentes asumen el trabajo del profesor desde perspectivas tradicionales que, pese a todo, siguen reduciendo su labor a tareas de transmisión de información, mediante el estilo frontal de “dictar clases”, encerrados en el espacio del aula, esperando directivas que deben llegar “desde arriba”. Definitivamente la falta del trabajo autogestivo del docente es notoria, así como de su iniciativa y creatividad en ocasiones.

En coherencia con lo anterior, uno de los proyectos mundiales emblemáticos que desarrolla la UNESCO en alianza con la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y la IE5 (Internacional de la Educación), se orienta al mejoramiento del estatus de la profesión docente. Un proyecto en el cual se destaca la participación de los gremios de profesores como actores clave en las transformaciones que la educación requiere. Existe una amplia literatura que demuestra, la influencia de las condiciones de trabajo y la salud en el rendimiento laboral. La docencia se vio como un servicio social, esto a raíz de cuestiones como la calidad que se redimensiona el término. Por su parte los principales padecimientos de los docentes son: dolores lumbares, estrés, asociados a su trabajo, entre

varios padecimientos físicos como várices por estar largos periodos de pie, así como problemas de garganta y vías respiratorias, asociados a que continuamente levantan la voz; gastritis y padecimientos estomacales por no comer adecuadamente ni a sus horas, UNESCO (2005).

Pensar en los docentes como profesionales de la educación, que requieren capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilos y códigos de comunicación y aprendizaje que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado. Así como los valores se espera de la escuela así como formar ciudadanos responsables las condiciones de trabajo, las cuales, unidas a otras determinantes, definen perfiles de salud-enfermedad para los docentes. este tema implica un doble sentido de responsabilidad social: con los docentes como grupo humano con derechos y obligaciones y con los usuarios de la educación que, finalmente, somos todos los ciudadanos, UNESCO (2005).

Condiciones de trabajo del docente y contexto laboral

México representan una voz de alarma para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto debido a que ofrecen hallazgos múltiples, en particular relacionados con la afección de la salud mental expresada en enfermedades como estrés, depresión, neurosis y una variedad de enfermedades psicosomáticas diagnosticadas y percibidas (gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras). Estudios a los cuales, hoy se une este aporte de la OREALC/UNESCO, (2005). La calidad de vida del profesorado y en su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan a un buen desempeño profesional variables como el clima en el aula, la autoestima de los

profesores, las expectativas que estos tienen respecto de sus estudiantes, entre otras, como factores que influyen en el desempeño de los docentes y en el rendimiento escolar.

Los padecimientos de los docentes expresados como enfermedades laborales y el refugio buscado en la seguridad social, para atender un significativo incremento de la demanda de tratamientos psiquiátricos. Actualmente desde la psicología del trabajo, la psicología clínica y el psicoanálisis se estudian síndromes específicos: el “burnout” (quedar sin fuego, apagarse, fundirse), el “desestimiento” (desistir, abandonar), (Martínez, 2001).

Especial énfasis tiene la reflexión con los docentes acerca del tema, de salud. Es un tema de política que compete a toda la sociedad, pero también hay un ámbito que les compete directamente a los docentes y que pasa por la autoestima, el auto cuidado y la protección. En síntesis se trata de sensibilizar y actuar en este ámbito. Los mismos maestros no consideran su salud como un factor importante para su bienestar personal y para un buen ejercicio de la profesión. Los resultados destacan temas que deben ser profundizados, entre otros: la situación de la salud mental de los docentes, la relación de la salud de los profesores con el desempeño y los aprendizajes; la situación de salud de las maestras (más aún si representan más de los dos tercios de la docencia en todos los países); la relación entre valoración profesional, autoestima, clima del aula, liderazgo de los directores, cultura escolar y resultados de las escuelas; modelos pedagógicos y salud docente; y, por supuesto, el estudio deja expuesta una gran tarea pendiente que es la realización de estudios e implementación de estrategias respecto del tema de la violencia en las escuelas y su entorno, percibido como uno de los grandes problemas en la actualidad. Se requiere el fortalecimiento de la autoestima y el cuidado de la salud

integración de redes de apoyo y acompañamiento pedagógico a los maestros para romper su sensación de soledad y abandono frente a la ausencia de espacios colectivos para compartir y aprender saberes pedagógicos¹² e implementación de programas de seguridad en las escuelas. Los padecimientos de la voz tienen que ver con el típico manejo de metodologías frontales y poco participativas. Destaca también la coincidencia entre los informes nacionales respecto de la percepción que tienen los docentes sobre su débil o ninguna participación en la toma de decisiones en las escuelas; un dato que obliga a detenerse en este aspecto. El estudio muestra una coincidencia absoluta de los informes nacionales respecto a la percepción de los docentes sobre el escaso apoyo técnico-pedagógico que reciben de la supervisión y la dirección de la escuela, si se considera que en muchos países hay mecanismos al interior de las escuelas para promover la participación. Investigar y actuar para promover la presencia activa de los docentes es fundamental con miras a fortalecer un protagonismo real, la certeza por parte de los docentes de que su trabajo es importante y que las familias y los estudiantes los valoran, UNESCO (2005), lo anterior es también parte de la estructura de las empresas, donde hay un dueño de las mismas, que es quien impone reglas y normas sin tomar en consideración los aprendizajes de sus empleados y puede correrlos de la empresa si éstos no cumplen o cubren las exigencias del empresario en cualquier momento.

En las Escuelas no se puede dar la misma relación laboral ya que no es la autoridad escolar o educativa, quienes contratan a los docentes, las contrataciones se realizan por parte de la Dirección General de Educación, específicamente dependientes del nivel al que se asigne al docente, dependiendo también de su escolaridad, de esta manera, un Director, supervisor, jefe de departamento, no pueden correr a ningún

maestro de facto. Los docentes estamos amparados por una serie de normas que al cumplirlas se garantiza la estancia en el puesto.

Sin embargo también es cierto que las largas jornadas de trabajo y la presión pueden representar factores de riesgo para que el docente se retire de su trabajo aunque ello es difícil, pues existe toda una cultura del docente por no faltar a sus labores cotidianas, por ejemplo en México y Perú la mayoría trabaja sobre 40 horas semanales en labores docentes; la excepción se encuentra en Uruguay. Es una tradición ampliamente extendida aceptar que parte del trabajo docente se realice fuera del horario laboral, por lo cual el indicador de horas totales trabajadas aquí obtenido es un valor aproximado.

En todos los países la carga de actividades docentes fuera del horario es alta, con la excepción de Perú. Sin embargo, en todos los países lo habitual es preparar las clases, preparar material didáctico, preparar actividades extraprogramáticas y asistir a cursos de perfeccionamiento fuera del horario; en algunos países también son frecuentes fuera de horario la atención de padres y alumnos, la planificación en equipo y el trabajo administrativo. De acuerdo a los resultados del presente estudio exploratorio, el trabajo docente invade los espacios extralaborales y domésticos de los profesores y profesoras, al mismo tiempo que deja poco tiempo para el descanso durante la jornada laboral normal. Considerando los 6 países, el 46% de las mujeres docentes destina más de 20 horas semanales al trabajo doméstico; y otros trabajos remunerados además del trabajo docente. La suma de horas destinadas a trabajo docente, a trabajo doméstico y a trabajos adicionales, arroja un cuadro de sobrecarga laboral en que cabe poco tiempo para el descanso y se convierte así en un factor de riesgo para la salud de los docentes, a considerar en los planes preventivos; al mismo tiempo es un factor de amenaza para el

mejoramiento del desempeño docente, (UNESCO, 2005). Este mismo factor puede representar riesgo debido también a que algunas de las características y cualidades primordiales para un estilo de vida sano son la actividad física o realización de ejercicio periódica, así como la buena alimentación, y para ambos aspectos el docente no tiene el tiempo suficiente para realizarlas, aunado sin duda a lo que anteriormente se mencionó, que es la cultura del aguante, del después, y quizá la falta de autoestima y de una estoica actitud de los maestros asociada sin duda a las condiciones contextuales que le exigen realizar trabajos en condiciones adversas. Un aspecto prácticamente asumido como parte de la profesión docente es la falta de espacios suficientes para que los profesores y profesoras puedan preparar clases y materiales, falta de espacios propios y reservados para el descanso y falta de servicios básicos de saneamiento (servicios higiénicos, comedores, cocinas), al no haber espacios destinados para ello en los establecimientos, se asume como normal que parte del trabajo docente se traslade al hogar. Materiales de trabajo insuficientes y poco pertinentes y sin seguridad contra incendios siendo escuelas con más de 500 alumnos debería haberlo, (UNESCO, 2005).

Los docentes están forzando la voz continuamente y de pie. Las similitudes en este aspecto son notables: en todos los países aparecen el abandono de los padres, la pobreza y la violencia intrafamiliar como factores sociales gravitantes, que influyen desde el entorno hacia el interior de la escuela. Hay violencia en la escuela las relaciones con los superiores son un aspecto de baja satisfacción laboral; la mayoría percibe que no se aplican con equidad las sanciones y estímulos y que la supervisión no tiene un sentido de asesoría y apoyo al trabajo, (UNESCO, 2005).

Por otra parte, en las relaciones sociales de trabajo se valora altamente el trabajo en equipo y en todos los países los docentes informan relaciones de trabajo de cooperación mutua, apoyo en situaciones difíciles de parte del grupo y buen entendimiento a nivel del colectivo docente. El perfil patológico de los docentes permite identificar 3 grandes categorías, que siguen las mismas tendencias en los 6 países: problemas de salud asociados a las exigencias ergonómicas, problemas de salud mental y problemas de salud general en que adquieren relevancia las enfermedades estacionales y las enfermedades crónicas. Dos de las estrategias preventivas que más se recomiendan, a saber, modificación de la dieta y ejercicio activo, son difíciles de aplicar en el contexto observado, caracterizado por escasez de tiempo libre, falta de tiempo y espacio para almorzar en el trabajo, (UNESCO, 2005).

Los docentes en realidad por lo menos en las Instituciones Educativas en el Estado de México son asignados primordialmente por el Sindicato de Maestros al Servicio de Estado de México SMSEM, por sus siglas. Cabe aquí hacer algunas precisiones, desde el hecho de que no se considera, como en otros países, la cantidad de docentes requeridos por las Instituciones para que con base en ello se realice la asignación de maestros a escuelas normales, se habla que en los países con mayor logro académico se toma en cuenta la cantidad de docentes que demanda el país y se les aplican exámenes para medir su vocación o entusiasmo para cubrir el puesto de un docente, así como pruebas de conocimiento; asimismo se les imparten cursos de capacitación y el pago que se les asigna es reductible, con lo cual existe congruencia con el prestigio, los resultados y la exigencia que se da para que se acepte a un estudiante como futuro profesor (Anónimo, 2009). En nuestro País, México, estas cifras no se

toman en cuenta y trágicamente, cuando menos lo que se experimenta y se comenta dentro del gremio magisterial y que incluso no es un secreto a voces, es que más que preparación se requieren relaciones de padrinazgo para ostentar los puestos.

A nivel secundaria se asignan las plazas de forma indiscriminada y en la mayor parte de las ocasiones maestros que tienen el perfil en un área se hallan impartiendo asignaturas distintas y diversas, aunado a que los envían a lugares alejados de la comunidad en la que vive, lo cual muestra una falta de visión y análisis entre lo que se tiene o con lo que se cuenta y lo que se debe y puede hacer con ello.

Es fundamental abordar aquí la cuestión de la equidad de género puesto que en nuestro entorno, la mujer generalmente asume el rol principal como ama de casa y responsable de actividades domésticas; tiempo destinado a trabajos domésticos es importante y a trasladarse representa para algunos docentes una dificultad, pues viven lejos de su centro de trabajo. Asimismo, las horas semanales dedicadas a los quehaceres docentes fuera del horario de trabajo, se destinan principalmente a la preparación de clases, elaboración de material didáctico y planeación de actividades extraprograma, así como a recibir cursos de perfeccionamiento. En el mismo rubro, los profesores enuncian tareas adicionales que cumplen fuera del horario de trabajo: asesoría, observación de los niños, atención a estudiantes que requieren educación especial, revisión de exámenes y trabajos del alumnado, captura de calificaciones por internet, realización de talleres y continuar sus estudios docentes (de licenciatura o posgrado), entre otras actividades. En suma, se aprecia un serio problema de sobrecarga de trabajo; pese a ello sólo un porcentaje mínimo de los docentes encuestados (sobre todo de secundaria), consideran

que no tienen posibilidades de organizar su tiempo laboral. Al parecer la carga excesiva de trabajo se asume como parte de la cultura docente (UNESCO, 2005).

Por otra parte, el material de trabajo disponible es insuficiente, la mayor parte es provisto por los profesores y, según la tercera parte de los mismos, dicho material no es pertinente para el mejor desempeño de sus funciones. En lo referente a las relaciones entre colegas de trabajo, pudieran considerarse cordiales, sólo pocos docentes las perciben en forma negativa. Los docentes en general disfrutan y participan de actividades sociales en la escuela, tienen amigos o personas de confianza y se entienden bien con sus compañeros. En las escuelas de preescolar, primaria y telesecundaria predominan las relaciones de cooperación; sin embargo, en las secundarias técnicas la mitad de los docentes negaron esta posibilidad. Algunos docentes consideran que no cuentan con el apoyo y colaboración del grupo magisterial en situaciones difíciles, lo cual es aún más patente en una secundaria técnica y en un jardín de niños. La mayoría de los docentes realizan tareas en equipo, aunque la cuarta parte de los encuestados consideran que no disponen de la información necesaria y oportuna para organizar su trabajo y que la comunicación entre colegas es poca (UNESCO, 2005).

Asimismo, parece contradictorio que si la mayoría de los docentes tienen la posibilidad de tomar decisiones relacionadas con la manera de realizar su trabajo (94%), la quinta parte de los mismos no asumen este hecho sin la presencia del director del establecimiento. Algunos afirman no ser tomados en cuenta en las decisiones de su establecimiento, y en igual porcentaje niegan tener acuerdo y negociar con sus superiores el manejo de las tareas y las responsabilidades que les competen. Los principales mecanismos de participación de los docentes en la escuela tienen que ver con reuniones

de órgano colegiado, consejos, academias, distribución de comisiones, pero también con espacios informales de convivencia y comunicación horizontal. Los aspectos negativos de las escuelas con “buen clima laboral” se resumen en: falta de participación más decidida por parte de los maestros, presión de la instancia supervisora, rumores que afectan a los demás, mala influencia del contexto socioeconómico y falta de relación estrecha con los padres de familia. En cambio, las escuelas que, según los entrevistados, presentan un clima laboral “intermedio” o “no muy bueno”, se caracterizan por la existencia de conflictos políticos entre grupos de poder, “bandos” de profesores, generalmente antagónicos. Las interacciones sociales en el ambiente de trabajo generan estrés e insatisfacción laboral en un amplio espectro del profesorado (UNESCO, 2005).

Elementos de la Nueva Escuela

Se requiere diseñar planes y programas que promuevan un nuevo modelo educativo que enfoque un aprendizaje organizacional y contribuyan al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, con el objetivo de adquirir la experiencia necesaria para involucrarlos en un mundo globalizado y en constante innovación que requiere calidad en todos los ámbitos a través del uso de TIC. En el marco de los derechos humanos fundamentales.

Es fundamental poner de relieve la importancia de las personas como entes de conocimiento y en este sentido, el trabajo organizacional o colectivo, en el cual los individuos que conforman a la organización creen y generan conocimientos, que han de dirigirse hacia fines que contengan la fórmula ganar- ganar. Es decir no suprimir lo individual en detrimento de lo colectivo y viceversa.

Modificar los paradigmas y aprender a analizar datos que lleven a resultados contundentes, es decir que compitan a nivel internacional y generen nuevos activos

cognitivos que respondan a las exigencias de cada Nación y como parte de un mundo globalizado. En las instituciones el profesor debe dar sentido crítico y práctico a lo que enseña y mover la conciencia hacia una realidad social (Gordillo A., Licona, D. Acosta, E., 2008). El conocimiento debe dirigirse a crear una ventaja competitiva (Housel, T., Bell, A., 2001). Pensar en las necesidades e intereses de los alumnos, con el objetivo de desarrollar sus capacidades, que les permitan ser competentes en todos los aspectos de su vida de una manera eficiente y eficaz y por lo tanto logrando 'instituciones centradas en el conocimiento y basadas en el aprendizaje permanente y en los valores adquiridos en su historia y experiencia, con un apoyo total de la tecnología'. (Gordillo A., Licona, D. Acosta, E., 2008, p.25).

Para administrar conocimiento de forma efectiva en las Instituciones de Educación se requiere:

- Tener bien clara su misión.
- Tener clara la visión.
- Generar conocimiento.
- Transmitir conocimiento.
- Transformar el conocimiento.
- Aplicar el conocimiento a nivel local, lo cual impacte a nivel mundial, por ser novedoso, útil y creativo.
- Regirse por valores humanos fundamentales.
- Utilizar como herramienta fundamental de trabajo las Tic's.
- Hacer gente competitiva en el sentido de que su capital intelectual sea demandado y responda a la oferta en el mercado laboral global.

- Que el egresado de la Universidad tenga un mercado laboral que reditúe su inversión; debe ser rentable (Gordillo A., Licona, D. Acosta, E., 2008).

Teniendo en consideración que varios de los elementos dependen del proceso educativo, el cual no sobra recalcarlo, es personal, como el cambio de paradigmas y el despertar de la conciencia.

No es el hecho de destinar mayores presupuestos a la educación o continuar tomando medidas al azar, se trata de analizar bajo la perspectiva del impacto de la estructura en el desempeño docentes los factores que impiden un trabajo (Flores y Torres, 2010). De hecho, casi todos los países miembros de la OCDE elevaron sensiblemente su gasto en educación a lo largo del mismo período, además de lanzar múltiples iniciativas para administrar mejor esos fondos. Pese a ello, muy pocos de los sistemas educativos de la OCDE alcanzaron mejoras de desempeño significativas (Anónimo, 2009).

La forma en la que trabaja el maestro, que se caracteriza por la autonomía en aislamiento se mantiene, y esto le permite al maestro, independientemente de las disposiciones oficiales y acuerdos a nivel de escuela, hacer cambios en las formas de trabajo supuestamente “obligatorias” buscando mejores resultados. A pesar del ideal industrial de que “todos hagan las cosas de la misma manera” en todas las escuelas es evidente que los maestros de cada grupo de un año determinado modifican de diferentes maneras lo que hacen en sus clases, y que incluso a nivel personal comparten estas soluciones diferentes, (Flores, Flores, García, Rodríguez, Holguín y Olivas, 2009).

La estructura organizacional no fomenta la experimentación, pero tampoco la castiga. La misma estructura que aísla a los maestros los protege para que experimenten

con su práctica, sobre todo con cambios incrementales, (Flores, Flores, García, Rodríguez, Holguín y Olivas, 2009). Uno de los paradigmas que se tiene en las Escuelas es que el ‘experimentar’ no es bueno, no obstante, trátase de este término o el de innovar, que parece ser más aceptable, o de hacer ajustes profesionales de la educación pero apegados a planes y programas, nunca de experimentación, para que los niños aprendan. Desgraciadamente esta tendencia a diseñar e implementar soluciones independientes, que podría eventualmente terminar en un ambiente de experimentación continua que favorece en mucho la utilización de conocimiento. Hay que modificar en las escuelas aspectos funcionales y disfuncionales para que los maestros logren mejores resultados en menor tiempo y con menos esfuerzo así como generar espacios de discusión que mejoren la práctica (Flores, Flores, García, Rodríguez, Holguín y Olivas, 2009).

En todos los países los docentes consideran que los principales obstáculos para su desempeño se relacionan con factores institucionales (como el excesivo número de alumnos por aula, la falta de especialistas en la escuela para prestar apoyo, las condiciones de infraestructura física y la falta de cooperación de padres y tutores, entre otros (UNESCO, 2005) los cuales serían elementos por modificarse en la Escuela Nueva.

El concepto de comunidad revela otra posibilidad para comprender el trabajo de los maestros. Es posible que la estructura escolar no permita a los profesores participar y aprender (Flores, Flores y García 2006). Aún así, para aquellos profesores que están dispuestos a participar, tienen oportunidad de descubrir un espacio agradable para aprender, reflexionar, identificar y resolver problemas mientras comparten experiencias para mejorar sus propias prácticas y el logro académico de sus estudiantes. El compartir entre maestros de poca experiencia y aquéllos con una mayor trayectoria puede ser

considerada *una segunda formación para la docencia* en la práctica, adicional a la adquirida en la escuela normal. Es una oportunidad para aprender *en y desde* la práctica en una relación de ganar-ganar, donde no solamente las profesoras principiantes ganan, sino también las expertas, a través de las ideas frescas que proveen al grupo las profesoras principiantes (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguín, Olivas, 2007).

El Liderazgo

Las formas en las cuales se dan indicaciones en las Escuelas son por medio de órdenes que da el Director, el trabajo se realiza en forma vertical y las decisiones que se toman en las escuelas tradicionalmente son las que emiten las autoridades, ello lleva a que en centros escolares palabras como organización, trabajo en colegiado, organizaciones de aprendizaje... sean poco comprensibles, pues no son parte de la cultura dentro de las Instituciones Educativas. Otra idea que tenemos arraigada y que implica aceptar la pérdida provoca angustias y displacer, es reconocer el error; lo que ya no se es, lo que es necesario cambiar. El patrón de resistencia que presentan los maestros en algunas escuelas ha sido recurrente. Maestros y administradores parecen estar presionados para llevar a cabo altos niveles de pruebas en el aprendizaje de los estudiantes para cumplir con aspectos burocráticos desde el Departamento de Educación. Es evidente que el ambiente de trabajo o la estructura escolar bajo la cual se da una comunicación limitada y se coarta la libertad de expresión de los docentes es uno de los obstáculos para el desarrollo de estas comunidades de aprendizaje (Flores, Rodríguez y García, 2007).

Capítulo Tercero: Metodología.

En este capítulo se aborda el enfoque metodológico con base en el cual se realiza la presente investigación a través del trabajo de campo contrastado con un amplio Marco Teórico. Asimismo se especifica a las personas que intervinieron en la misma, los procedimientos para la recolección y análisis de datos y los instrumentos y criterios utilizados para la obtención de los resultados que se presentan.

Enfoque Metodológico

Existen primordialmente dos tipos de enfoque metodológico: el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo. La metodología propuesta en la presente tesis es bajo el esquema cualitativo primordialmente, aunque también hay evidencia de la utilización del método cuantitativo. Una primera definición sobre la diferencia entre los dos enfoques, es decir, el cualitativo y el cuantitativo que es sencilla e intuitiva es la que enuncia Valenzuela, R. (2004), para quien la palabra cuantitativo indica el expresar datos de forma numérica; en tanto que cualitativo, remite al uso del lenguaje para describir situaciones particulares.

Se inclina esta labor hacia el método cualitativo, pues se valora más partir de lo general a lo particular, es decir, se basa en un método deductivo u holístico, ya que parte de una pregunta y se dirige hacia un análisis de interpretaciones de los docentes entrevistados; la subjetividad es intrínseca al análisis de datos. Se considera que la forma en que deben abordarse los problemas sociales, tiene que ser a la luz de la interpretación de un sujeto, el cual tiene una visión determinada o influida por factores externos como su cultura y su contexto en general; los fenómenos sociales se dan a raíz de una serie de

circunstancias económicas, políticas, sociales e incluso azarosas; se busca entender al sujeto (como sujetado por su historia de vida, de época, de cultura...) como a quien interpreta lo acaecido y desde esta perspectiva no se promulgan leyes o verdades absolutas; sino por el contrario, relativas y concretas, es decir, apegadas a un tiempo y un espacio específicos, se trata de un proyecto de investigación que es flexible y debe reorientarse de acuerdo con las exigencias que se requieran; asimismo toda información recolectada se interprete sólo en el marco contextual de la situación social estudiada cuya búsqueda principal es el significado de la comprensión de la realidad (Gutiérrez, 1989).

En palabras de Stake (1995) se trata de un estudio de caso instrumental. En un estudio de caso se analiza generalmente el caso concreto de forma minuciosa para llegar a una solución determinada; éste se denomina estudio de caso intrínseco, pero existe también la situación cuando se estudian más casos, como se hace en la presente labor, para comprender la forma en la que la organización influye en el trabajo docente; bajo estas cualidades de trabajo se trata de un estudio de caso instrumental, que consiste en analizar los casos para crear relaciones entre ellos que se dirijan hacia nuestro objetivo. No se trata de analizar una escuela u otra, sino de establecer las relaciones o características similares en ellas, y en este sentido, es una investigación instrumental de caso, pues como ha quedado anteriormente expresado, la presente labor forma parte un trabajo más amplio.

El método de recolección de datos utilizado fue el de análisis de casos múltiples el cual consiste en estudiar el mismo fenómeno a través de diversos casos que están organizados alrededor de al menos una pregunta de investigación (Stake, 1995). Que en

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

Se parte del supuesto que la estructura de la organización condiciona en gran medida la conducta y las interpretaciones que hacemos de lo que nos ocurre en la organización. No las determina por completo. Por ello, puede haber variabilidad entre las perspectivas. Sin embargo, habrá una serie de interpretaciones que serán comunes, y que surgirán ante preguntas ambiguas que no dan pistas respecto a respuestas ‘esperadas’, y en entrevistas independientes con cada maestro. Estos patrones comunes pueden explicarse como efecto de la estructura de trabajo y de la estructura cultural de la escuela. Asimismo, si los mismos patrones de respuesta se dan en dos escuela distintas, se supone que son causados por las estructuras genéricas de la ‘escuela’ como una forma de organización que varía poco de localidad y localidad y de país.

El resultado de este análisis, con los dos modelos de estructura, es lo que le da investigador los elementos para que pueda, en la sección de discusión de resultados de su tesis, relacionar los hallazgos y los modelos desarrollados con la literatura revisada para este proyecto. Para determinar si lo que presenta la literatura se confirma con los hallazgos, o no se confirma. Se espera que la discusión incluya, por un lado, las semejanzas identificadas las dos escuelas, y por otro los patrones distintivos que se dan en una y no en la otra. Y presentar y argumentar posibles explicaciones para las semejanzas y las diferencias.

Instrumentos para la Recolección de Datos

El Instrumento de la investigación fue la entrevista como técnica para la recolección de datos que contenía las siguientes cuatro preguntas:

- 1) ¿Qué le facilita el trabajo?
- 2) ¿Qué le dificulta el trabajo?
- 3) ¿Qué hace una gente exitosa?
- 4) ¿Qué caracteriza a una gente que no tiene éxito?

La entrevista exige a los entrevistadores adaptarse al entrevistado y escuchar todo lo que éste esté dispuesto a decir, de aquí que las preguntas sean un tanto abiertas y poco dirigidas.

Las respuestas se registraron en una hoja que tenía cuatro apartados al frente, que permitían ir de una a otra pregunta sin problema y en la cual se registraba un número que se asignaba al docente de acuerdo a la sucesión de la entrevista, manteniendo la discrecionalidad o anonimato de quien respondió; se colocó la fecha en que se aplicaba el cuestionario. En la parte trasera de la hoja se colocaron notas sobre la entrevista e impresiones que causó en el entrevistador el entrevistado.

Como se muestra en la figura 2

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

Reverso

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

Figura 2
Formato de Entrevista.

Participantes

En la primera fase se seleccionaron dos Instituciones del mismo nivel y contextos similares, en las que se solicitó permiso a los Directores de las mismas para la realización de la Investigación; posteriormente la profesora tutora, una vez analizadas las características de las escuelas seleccionadas otorgó el visto bueno.

Se entrevistó a todos los docentes de ambas escuelas, exceptuando directivos y orientadores o personal administrativo. Sólo se entrevistó a los maestros que imparten materias del currículo obligatorio, es decir, a los profesores horas-clase o docentes frente a grupo; catorce por escuela.

Procedimiento

La forma en la cual se procesa la información consiste en vaciar en el formato de Excel ya establecido expofeso, las respuestas dadas por los docentes entrevistados. Por un lado se agrupan las respuestas obtenidas, una por una, en las siguientes 10 categorías:

recursos, espacio, tiempo, relaciones, interacción conocimiento, información, apoyo interno, apoyo externo y otros.

A continuación se identifica con una clave si se considera que la respuesta se relaciona con cuatro efectos que son: facilitar el trabajo (F), dificultar el trabajo (D), si es algo que hacen personas consideradas exitosas (E), o no exitosas (NE). Y para cada respuesta la clave de la escuela donde trabaja el maestro (A o B) y el número de control del maestro que respondió, el cual es continuo y no por escuela. Se asigna un número conforme se vaya entrevistando a los maestros, para poder identificar incluso la secuencia en la que fueron entrevistados durante la investigación.

Se captura un solo aspecto por línea. Asimismo, se codificaron los aspectos con una palabra antes de capturar la respuesta textual del maestro que está incluyendo en una de las 10 categorías base. Esto ayudará cuando se empiece a analizar la información para encontrar patrones de respuesta. La codificación es una herramienta diseñada para facilitar el procesamiento de datos al reordenar la información dentro de cada categoría.

Los códigos, que pueden verse como una sub-categoría de las 10 categorías dadas, van permitiendo agrupar respuestas similares, y poniéndolas antes de la cita textual nos ayudan a poder agruparlas juntas. Conforme uno va entrevistando a los maestros se va familiarizando con las respuestas, y surgen algunos códigos o “etiquetas” que ayudan a agrupar respuestas similares.

Una vez capturadas todas las repuestas en la Tabla General lo que interesa son los patrones comunes de respuesta que dan los maestros entrevistados, por ello se procede primero a agrupar los datos por escuela e identificar los patrones comunes, para considerarse así, debe haber sido mencionado al menos por el 50% de maestros

diferentes de la misma escuela. Posteriormente se caracterizarán las respuestas y se identificará el tipo de efecto.

Lo primero que se identifica es qué respuestas fueron las más frecuentes por categoría, y que hayan sido presentadas por maestros diferentes. El instrumento es utilizado para capturar varias respuestas de un mismo maestro. Cada respuesta se captura individualmente, con los datos de escuela y maestro. Si el maestro 25, que trabaja en la escuela B, le dio en total 35 diferentes respuestas (entre lo que facilita, lo que dificulta, lo que hace la gente exitosa y lo que hace la gente no exitosa), en su Tabla general habrá 35 respuestas del maestro 25, repartidas en diferentes categorías. Y así con todos los demás maestros entrevistados.

Agrupando los datos de cada categoría por respuesta, se observa en la columna de números de control del maestro, qué tantos maestros tienen respuestas similares. Para que sea considerado un patrón de respuestas el mismo tipo de respuesta debe haber sido mencionado por lo menos por un 50% de los maestros de la misma escuela. Al hablar de frecuencias de respuesta en esta primera etapa del análisis la frecuencia importante es el número de maestros diferentes que mencionó el mismo aspecto y no la frecuencia de respuestas. De esta manera, el patrón de respuestas depende de qué tantos maestros de manera independiente indicaron aspectos o acciones similares.

Una vez identificados los patrones de respuesta más notorios en cada escuela, el análisis se centra en estos patrones, que son los que interesan en términos de tratar de identificar los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo del maestro. El supuesto de cual se parte es que sólo aquellos aspectos que se repiten en las respuestas de por lo menos el 50% de los maestros de una escuela pueden deberse a la estructura de la

escuela, y no a las características personales de cada maestro. Por ejemplo podemos suponer que el patrón si 16 maestros de 30 identifican la tecnología de información como un recurso que afecta su trabajo es consecuencia de la estructura (sea de trabajo o cultural), mientras que en una escuela donde sólo 3 maestros de 30 mencionaron este recurso, lo más probable es que esta conducta se deba a sus características personales.

El análisis se centrará entonces en los patrones de respuesta más notorios de cada escuela, entendido como aquellos que respondieron 50% o más de los maestros de una escuela (lo que significa que probablemente 70% de los datos capturados no serán relevantes para el problema de esta investigación).

De estos patrones de respuesta más notorios, a continuación se caracteriza el patrón de respuestas de acuerdo a las respuestas específicas dadas por los maestros. Esto implica describir cuidadosamente el recurso, o el tipo de interacción, o el conocimiento, etc., identificado.

Basados exclusivamente en las respuestas textuales de los entrevistados se puede identificar de manera muy concreta posibles efectos estructurales que pueden observarse en otras escuelas. Asimismo se identifica el tipo de efecto, en función de las claves F,D, E y NE asociadas al grupo de respuestas.

No se busca que todos los maestros consideren que el aspecto tenga el mismo efecto. Si es necesario 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 mencionados 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).

A continuación estos dos modelos se comparan entre sí, para identificar si hay patrones comunes a ambas escuelas. Son estos patrones comunes a ambas escuelas los que tienen la mayor probabilidad de ser efectos de la estructura tradicional de la escuela, más que variaciones generadas por una sola escuela en relación a su contexto específico y a las características individuales de sus maestros.

El resultado de este análisis, con los dos modelos de estructura, es lo que conforma los elementos para que se pueda, en la sección de discusión de resultados, relacionar los hallazgos y los modelos desarrollados con la literatura revisada para este proyecto (los trabajos de González González y otros, 2003; Senge, 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1997, y; Hargreaves, 2003), para determinar si lo que presenta la literatura se confirma con los hallazgos, o no se confirma. La discusión incluye, por un lado, las semejanzas identificadas en las dos escuelas, y por otro los patrones distintivos que se dan en una y no en la otra.

Posteriormente se presentan argumentos como posibles explicaciones para las semejanzas y las diferencias. Se hace referencia a Stake (1999), para realizar este proyecto, no tanto para ver a las dos escuelas como casos independientes, pero si para poder establecer, antes de las entrevistas, un marco de referencia sobre lo que se sabe de las estructuras organizacionales y sus efectos sobre el comportamiento, como una guía para la captura y para el análisis. Y sobre todo atender a las recomendaciones para mantener una postura no evaluativa y abierta a lo que pueda resultar al recabar la información, que es tan importante para un estudio de caso como lo es para este tipo de investigación.

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 comparan entre sí, para identificar si hay patrones comunes a ambas escuelas. Son estos patrones comunes a ambas escuelas los que tienen la mayor probabilidad de ser efectos de la estructura tradicional de la escuela, más que variaciones generadas por una sola escuela en relación a su contexto específico y a las características individuales de sus maestros como ya se mencionó.

Para concluir este capítulo cabe señalar que en el cuarto capítulo que es el análisis de los resultados, se utilizan elementos del método cuantitativo, al calcularse resultados porcentuales por escuela, categoría y efecto. Lo cual se evidencia de forma más ilustrativa en las tablas de frecuencia de respuesta por categoría, resultado del efecto de las respuestas por cada una de las categorías de la escuela, respuestas específicas con mayor número de frecuencias por categorías por escuela y posteriormente al hacer el análisis comparativo de frecuencias por categoría entre ambas escuelas, categorías comunes en las respuestas de los profesores entre las dos escuelas, así como la frecuencia de patrones comunes.

Capítulo Cuarto: Análisis de Resultados

Con base en la metodología, los instrumentos y procedimientos descritos en el capítulo anterior, a continuación se presentan los resultados primero por escuela y después se hacen una serie de análisis comparativos, para concluir confrontándolos con las teorías de los autores que se han revisado en el marco teórico.

Análisis de Resultados

Una vez vaciados y codificados los datos en el formato de Excel, se explican los resultados que se obtuvieron, divididos por escuela. Primero se hizo referencia a los resultados generales, donde se muestran numéricamente las 10 categorías de respuesta (Recursos, espacios, tiempo, relaciones, interacciones, conocimiento, información, apoyo interno, apoyo externo, y otros) y el número de profesores diferentes que dieron alguna respuesta a las categoría. Una vez presentada la información numérica, se presenta la explicación de cada una de las categorías con base en las respuestas dadas, así como algunos ejemplos de las respuestas textuales de los profesores.

De igual forma, se muestran los resultados de las respuestas dadas para cada categoría clasificadas por el tipo de efecto (Facilita, dificulta, éxito, y no éxito) que consideraron los profesores, tenían sus respuestas.

Una vez hecho el análisis general, se realizó el análisis por escuela y se indica cuántos profesores participaron en la investigación, y la disposición que presentaron y si hubo algún obstáculo para ello. Se hace referencia a la manera en que se están presentando los resultados, aquí se organizó la información por categorías, y se indica la frecuencia de profesores diferentes dieron una respuesta en cada categoría.

Primero se explica y posteriormente se recurre al uso de tablas que muestran esos resultados.

Posteriormente se incluye una explicación y una tabla sobre los resultados del tipo de efecto que consideraban los entrevistados para las respuestas dadas. Las respuestas se relacionaban con facilitar el trabajo (F), dificultar el trabajo (D), si es algo que hacen personas consideradas exitosas (E) o no exitosas (NE). Se hace referencia a cada uno de los resultados para cada categoría y se sacan porcentajes de maestros que respondieron en el mismo sentido. Se analizan todas las categorías y se sacan repuestas específicas por patrones y se ilustra en una tabla.

Lo mismo se hace con la Escuela B y finalmente se hace un análisis comparativo de ambas Escuelas. Finalmente se confrontan los resultados a la luz del marco teórico de este trabajo.

Resultados por Escuela

Escuela A

De la escuela A participaron catorce profesores, es decir el total de la planta docente de profesores frente a grupo. La disposición que en general mostraron fue de interés, a continuación agrego impresiones del entrevistado y notas sobre la entrevista por docente:

Profesor uno. Se mostró un poco nervioso y sonreía. Cuando se le preguntó acerca de las características de una persona que no tiene éxito tardó un par de minutos en contestarla. El profesor habló rápido, pero con cierta cautela, pues el Director de su Escuela estaba junto, en su despacho, y bajaba la voz al referirse a la palabra *barberos*. La entrevista duró diez minutos.

Profesor dos. Se mostró atento y amable, sus respuestas fueron fluidas. Se le entrevistó en su salón de clase fue muy corta la entrevista de cinco minutos aproximadamente.

Profesora 3. Muy amable y dispuesta a contestar, expresiva, no mostró inquietud o ansiedad por terminar, se miraba interesada en las preguntas. Se le entrevistó mientras impartía clase y hubo dos interrupciones de sus alumnos. Se tocó para el receso y la profesora continuó con la entrevista, no sin antes indicar a sus alumnos la salida. Duración de la entrevista: 7 minutos.

Profesor 4. Muy amable, con disposición a contestar, contundente en sus respuestas y al terminar de decirle añadía 'eso es todo'. Se realizó en el salón de clase durante el receso.

Profesora 5. Muy expresiva y pensaba bastante sus respuestas. Reflexiva, habló sobre sus preocupaciones con orientación. La entrevistadora tuvo la sensación de que la profesora tenía la necesidad de que estuviera muy atenta a lo que decía, que la observara, que no se moviera, pues lo que decía era realmente profundo. Se realizó fuera del salón de clase y la entrevistadora se sentía inquieta porque el sol le pegaba en la cara y la entrevista duró media hora.

Profesor 6. Dispuesto a ser entrevistado pero dudoso al dar sus respuestas, meditaba más que los otros docentes sus respuestas. Se realizó en una jardinera de la Escuela A.

Profesora 7. Respondió que la pregunta acerca de lo que le facilita el trabajo era muy amplia, posteriormente se mostró interesada y reflexiva con lo que decía. Se realizó fuera del salón de clase.

Profesora 8. Tranquila al responder, muy activa en sus comentarios; al concluir la entrevista charló un tiempo a que los problemas vienen ‘desde arriba’. La entrevista se realizó mientras la profesora dejó trabajo al grupo que atendía.

Profesora 9. Mostró disposición, una docente muy joven y sincera. Se le entrevistó al concluir su clase en una banca de las jardineras.

Profesor 10. Colaborativo y mostró interés por indagar acerca de la entrevistadora. La entrevista se realizó durante su clase y sus alumnos hacían escándalo.

Profesora 11. Segura y en momentos se mostraba reflexiva al responder.

Profesor 12. Lacónico, muy poco dispuesto a responder la entrevista incluso mostró desinterés. Se realizó en el patio durante el receso.

Profesora 13. Evadió durante dos días el ser entrevistada, supuestamente no se daba tiempo y cuando se le realizó comentó: ‘pesé que me iba a llevar más tiempo’. Se realizó en el laboratorio y pidió a sus alumnos esperar fuera mientras contestaba. Finalmente se compartieron experiencias entre entrevistada y entrevistadora, lo cual duró más que la propia entrevista.

Profesor 14. Se mostró sorprendido y contestó un poco nervioso. Posteriormente al referirse a la cuestión del éxito puso especial énfasis en que éste no consiste en poseer cosas. Fue breve y hubo dos interrupciones de alumnos, se realizó en una banca en el patio de la Escuela A.

Categorías

Para clasificar las respuestas de los docentes de acuerdo con las categorías señaladas, se tuvo que hacer un minucioso análisis tomando en cuenta no sólo la respuesta, si no el contexto en general y definitivamente en cada discernimiento hubo

una interpretación de las mismas resultando los datos con respecto a la frecuencia de las respuestas de la siguiente manera:

- Con respecto a los recursos materiales (libros, material didáctico, equipos...) doce profesores de la escuela A hicieron referencias al respecto.
- En cuanto a espacios físicos como salones, canchas, laboratorios, etc. Siete profesores se manifestaron al respecto.
- En tiempo, es decir, cuando los docentes se refieren al tiempo necesario para realizar actividades inherentes a su labor, cinco docentes se refirieron a esta categoría.
- En cuanto a la categoría de relaciones, es decir en cuanto a cómo se relacionan con otros actores con quienes interactúan en el proceso educativo, once docentes se refirieron a ésta.
- La categoría de interacción, la que se refiere a interactuar de manera esporádica, continua o en función de ciertas circunstancias, fue la que mayor número de respuestas tuvo entre los docentes, pues todos (catorce) hablaron de este aspecto.
- A la categoría de conocimiento que es la que se refiere a desarrollar habilidades o conocer diferentes áreas para realizar el trabajo, se refirieron seis profesores.
- A Información que es contar con información o generarla, para realizar el trabajo sólo dos docentes la abordaron.
- Apoyo interno y apoyo externo, es decir, a contar con gente que trabaja dentro de la Institución y fuera de ella, ningún docente aludió a estas categorías.
- Otros aspectos en los cuales no entren ninguna de las categorías establecidas, lo abordaron dos de los docentes entrevistados (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Frecuencia de respuestas por categoría Escuela A

Categoría	Escuela A
Recursos	12
Espacios	7
Tiempo	5
Relaciones	11
Interacción	14
Conocimiento	6
Información	2
Apoyo Interno	0
Apoyo Externo	0
Otros	2

Se representan dichas frecuencias en la figura 3

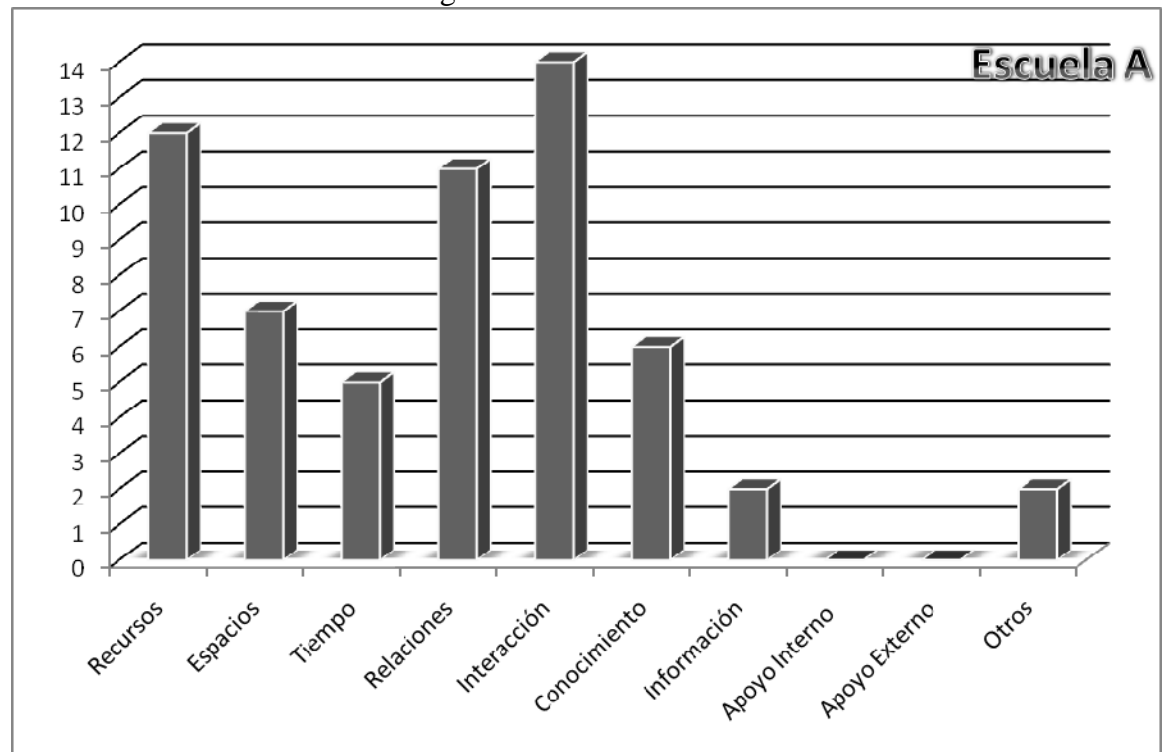


Figura 3
Frecuencia de respuestas por categoría

Efecto

Con respecto a los efectos que consideraron los entrevistados entre los aspectos que le facilitan o dificultan el trabajo en sus centros escolares, así como con respecto a lo que hacen o las características que para ellos tiene una persona que se considera tiene éxito y una que no. Como ha quedado establecido las letras que se utilizan para identificar dichos aspectos son: Facilita (F), dificulta (D), persona con éxito (E) y persona que se considera no tiene éxito (NE), los resultados fueron los siguientes (Ver tabla 2):

Tabla 2

Resultado del efecto de las respuestas por cada una de las categorías de la Escuela A

Escuela A	Recursos	Espacio	Tiempo	Relaciones	Interacción
F	5	1	4	8	7
D	9	3	1	6	5
E	3	3	2	8	13
NE	2	1	1	11	11
Escuela A	Conocimiento	Información	Apoyo Interno	Apoyo Externo	Otros
F	1	2			
D	3				
E	5				1
NE	4				1

Resultados porcentuales por categoría en la Escuela A

En la categoría de recursos, doce profesores se refirieron a ello, lo cual corresponde al 85.71% de los entrevistados. Las respuestas se orientan principalmente a que faltan recursos como equipos de cómputo, luz, y servicios en general aunque también refirieron a la falta de recursos de los alumnos, a la falta de material didáctico para docentes, a la carencia de laboratorio de cómputo y a que el directivo facilita su trabajo

con materiales. La respuesta que mayor número de docentes alude es en cuanto a infraestructura; los docentes 1,3,4,8 y 9 refieren falta de luz y equipos obsoletos como principal dificultad para trabajar con las tic's y nueve de ellos, es decir, el 64.28% que es la mayoría, se refiere a la categoría que les dificulta el trabajo.

En cuanto a espacios siete profesores, es decir, el 50% de los entrevistados hicieron alusión a esta categoría, refiriéndose tres a espacios para alumnos y tres para docentes; uno a espacios en cuanto a estructura y otro en cuanto a espacios para la organización. La importancia del espacio fue tan relevante que el docente ocho asevera 'en cómo responden en cuanto a su actitud', el 21.42% que son la mayoría, se refirieron al efecto que les dificulta el trabajo.

Respecto a tiempo el 35.71% de los docentes se manifestó refiriéndose principalmente como causa de un efecto que les facilita el trabajo, es decir para cuatro profesores, lo cual representa el 28.57%, por ejemplo el Profesor 3 se refiere 'la disposición de los alumnos, cuando tienen tiempo'.

En la categoría de relaciones un 78.57% de los entrevistados refirieron en su mayoría a dos efectos: el que tiene que ver con lo que les facilita el trabajo y también con ocho referencias, el que tiene que ver con lo que hace una persona a quien se le considera con éxito, lo cual representa una 57.14% para cada efecto.

La categoría a la cual todos los docentes se refirieron fue a la de interacción en un 100% y con un 92.85, que representa al efecto al que más se refieren que es de una persona que tiene éxito, es decir 13 docentes, por ejemplo el docente 10 dice que un alumno 'Cuenta con palabras y argumentos para que los otros lo comprendan'.

Respecto a la categoría de conocimiento se expresó el 42.85% de la escuela A y el 21.42%, de la escuela B que equivale a tres docentes, que representan la mayoría de las respuestas aluden a las características de una persona que tiene éxito; por ejemplo el docente 9 dice al referirse a un alumno con éxito que es 'el que investiga y se informa'.

El 14.28% se refirió a la información y un 14.28%, es decir, dos entrevistados lo hicieron con respecto a los efectos que facilitan el trabajo.

A Otros aspectos también se refirió el 14.28%, aunque en cuanto a los efectos el 7.1% lo hizo respecto a los rasgos de una persona que no tiene éxito y el otro 7.1% a los de aunque si lo tiene.

A la categoría que se refiere a contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela aunque tienen relación con ella, así como a la que se refiere a contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando surgen problemas, necesidades o iniciativas; es decir, al apoyo externo e interno, que son dos categorías que se consideraron, nadie se refirió 0%.

Patrones de respuesta específica de la Escuela A

En la categoría de recursos en la Escuela A los docentes refirieron cinco aspectos, el que mayor frecuencia tuvo fue el de los recursos relacionados con la infraestructura de su centro de trabajo, éste tuvo una frecuencia de once docentes que lo refirieron; recursos referentes a los alumnos de los cuales hablaron cuatro profesores, recursos con relación a los docentes, dos; recursos con referencia a la estructura, dos y directivos, uno.

A espacios que tienen que ver con los docentes se refirieron cuatro entrevistados; tres, con los alumnos; uno con la estructura y uno con la organización.

A la categoría tiempo cinco que tiene que ver con los docentes y uno con los alumnos.

En cuanto a relaciones nueve refieren relaciones con alumnos y ocho entre docentes.

En interacción diez en cuanto a alumnos y nueve a docentes.

Conocimiento: cinco a docentes y cuatro a alumnos.

Información: uno respecto a alumnos y uno a docentes.

Apoyo interno y externo 0.

En la categoría de otros se clasifican dos respuestas que se relacionan con una persona de éxito: Uno menciona lo espiritual, que tiene conciencia de acercarse a Dios.

En tanto el otro docente puntualiza que hay que ser feliz y tener valores. (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Respuestas específicas con mayor número de frecuencias por categorías de la Escuela A.

Categoría	Respuesta específica	Escuela A
		Frecuencia (número de Profesores)
Recursos	Infraestructura	12
Espacios	Docentes	4
Tiempo	Docentes	4
Relaciones	Alumnos	9
Interacción	Alumnos	10
Conocimiento	Docentes	1
Información	Alumnos	2
Apoyo Interno		0
Apoyo Externo		0
Otros	Espiritual	1

De acuerdo con la información de la Tabla 3 se determina que los patrones de respuesta referentes a Recursos, Relaciones e Interacción se entre los alumnos, encuentran como los patrones de respuesta más representativos por ser referidos como mínimo por el 50% de los docentes entrevistados de la escuela A.

Escuela B

De la escuela B participaron catorce profesores, es decir el total de la planta docente de profesores frente a grupo. La disposición que en general mostraron fue de interés a continuación agrego impresiones del entrevistado y notas sobre la entrevista por docente, cabe señalar que la mayoría de las entrevistas de esta Escuela se hicieron en la sala de maestros.

Profesor uno. Se mostró tranquilo y dispuesto, se apresuró al toque del timbre, pues tenía clase.

Profesor dos. Se mostró un poco nervioso cuando la entrevistadora cuestionaba para comprender a qué se refería con lo que respondía.

Profesor 3. Le costaba trabajo expresar a qué se refería con lo que decía. La entrevista se realizó en la sala de maestros durante una hora libre del docente.

Profesor 4. Muy pensativo para dar sus respuestas, bromeó y fue risueño. Se destensaba manipulando unas plumas.

Profesora 5. Se mostró muy dispuesta e interesada en las preguntas.

Profesor 6. Dispuesto, amable y entusiasta.

Profesora 7. Mostró mucha disposición al responder, se refiere a cuestiones dentro del aula y da ejemplos de lo que dice, se extiende en sus respuestas.

Profesora 8. Mostró mucha disposición y se extendió en sus respuestas.

Profesora 9. Dudaba al dar respuestas que tenían que ver con sus directivos.

Mostró disposición.

Profesora 10. Dispuesta y breve.

Profesora 11. Reflexiva y dispuesta, hubo dos interrupciones por parte de los alumnos.

Profesora 12. Dispuesta aunque al responder mostraba duda o hacía otra pregunta hacia sí misma.

Profesora 13. Muy analítica.

Profesora 14. Mostró interés y analizó las respuestas, mostró disposición, duró siete minutos.

Categorías

Para clasificar las respuestas de los docentes de acuerdo con las categorías señaladas, se tuvo que hacer un minucioso análisis tomando en cuenta no sólo la respuesta, si no el contexto en general, de la misma forma que en la Escuela A, y definitivamente en cada discernimiento hubo una interpretación de las mismas resultando los datos con respecto a la frecuencia de las respuestas, los resultados arrojados se expresan a continuación de la siguiente manera:

- Con respecto a los recursos materiales (libros, material didáctico, equipos...) nueve profesores de la escuela B hicieron referencias al respecto.
- En cuanto a espacios físicos como salones, canchas, laboratorios, etc. tres profesores se manifestaron al respecto.
- En tiempo cuatro docentes se refirieron a esta categoría.

- En cuanto a la categoría de relaciones trece docentes se refirieron a ésta.
- La categoría de interacción fue la que mayor número de respuestas tuvo a la par que la de relaciones con trece docentes que la abordaron.
- A la categoría de conocimiento se refirieron tres profesores.
- A Información ningún docente hizo alusión.
- Apoyo interno un docente, quien dice que siempre está dispuesto a comprender a los demás y que ‘nunca deja de pensar en ser humano y en ponerse en el lugar de otro’.
- Apoyo externo ninguno hizo alusión. (Ver Tabla 4).

Tabla 4
Frecuencia de respuestas por categoría Escuela B

Categoría	Escuela B
Recursos	9
Espacios	3
Tiempo	4
Relaciones	13
Interacción	13
Conocimiento	3
Información	0
Apoyo Interno	1
Apoyo Externo	0
Otros	0

A continuación se muestran los resultados antes expuestos, ver figura 4

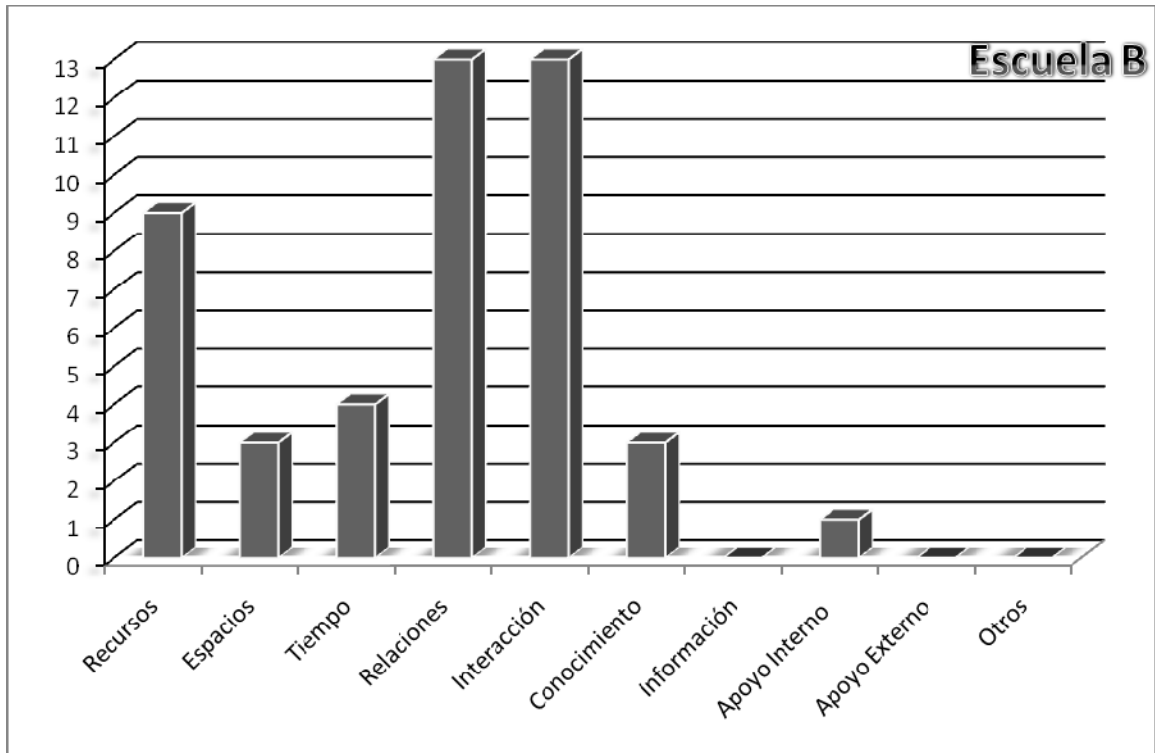


Figura 4
Frecuencia de respuestas por categoría Escuela B

Efecto.

Con respecto a los efectos que consideraron los entrevistados entre los aspectos que le facilitan o dificultan el trabajo en sus centros escolares, así como con respecto a lo que hacen o las características que para ellos tiene una persona que se considera tiene éxito y una que no. Como ha quedado establecido las letras que se utilizan para identificar dichos aspectos son: Facilita (F), dificulta (D), persona con éxito (E) y persona que se considera no tiene éxito (NE), los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5

Resultado del efecto de las respuestas por cada una de las categorías de la Escuela B

Escuela B	Recursos	Espacio	Tiempo	Relaciones	Interacción
F	7	1	2	7	12
D	5		2	9	8
E	1	2		6	10
NE			1	9	4
Escuela B	Conocimiento	Información	Apoyo Interno	Apoyo Externo	Otros
F	3				
F	2				
E	2		1		
NE	1				

Resultados porcentuales por categoría en la Escuela B

En la categoría de recursos, nueve profesores se refirieron a ello, lo cual corresponde al 64.28% de los entrevistados. Las respuestas se orientan principalmente a que falta organización para administrarlos y mantenerlos en óptimas condiciones; también refirieron a la falta de recursos de los alumnos, a la falta de material didáctico para docentes. La respuesta que mayor número de docentes alude es en cuanto a la administración de los recursos un 50% los refiere como facilitadores del trabajo, esto es siete docentes.

En cuanto a espacios tres profesores, es decir, el 21.42% de los entrevistados hicieron alusión a esta categoría, refiriéndose a este aspecto como a que son seguros y a que son muy útiles como la sala de audiovisual a la que hace referencia el docente 14. En

cuanto al efecto que mayormente representan es el de una persona que tiene éxito con un 14.28%, es decir dos de los entrevistados.

Respecto a tiempo el 28.57% de los docentes se manifestó refiriéndose principalmente como causa de un efecto que les facilita el trabajo, junto con el efecto que lo dificulta, es decir para dos profesores, por cada efecto lo cual representa el 28.57%. Por ejemplo el Profesor 11 se refiere a que se les ponen varias horas juntas.

En la categoría de relaciones un 92.85% de los entrevistados refirieron en su mayoría a dos efectos: el que tiene que ver con lo que les dificulta el trabajo y también con nueve referencias, el que tiene que ver con lo que hace una persona a quien se le considera que no tiene éxito, lo cual representa una 64.28% para cada efecto.

La categoría de interacción se refirió un 92.85% de los entrevistados y con un 85.71%, que representa al efecto al que más se refieren que es el que les facilita el trabajo, es decir 12 docentes, pues de acuerdo con el docente 4 que se refiere a que le facilita el trabajo la confianza que hay con los alumnos para exigirles.

Respecto a la categoría de conocimiento se expresó el 21.42% y el 21.42%, que equivale a tres docentes, que representan la mayoría de las respuestas aluden al efecto que les facilita el trabajo.

A las categorías de información, apoyo externo y otros nadie se refirió y sólo un 7.1%, es decir un entrevistado, se refirió al apoyo interno como un efecto que tiene una persona con éxito.

Patrones de respuesta específica de la Escuela B

En la categoría de recursos en la Escuela B los docentes refirieron dos aspectos; el que mayor frecuencia tuvo fue el de los recursos relacionados con la administración de

los mismos éste tuvo una frecuencia de cinco docentes que lo refirieron; a la infraestructura de su centro de trabajo, se refirieron cuatro docentes, a los alumnos de los cuales hablaron dos profesores, recursos con relación a los docentes, dos; recursos con referencia a la estructura, dos y directivos, uno.

A espacios que tienen que ver con los docentes se refirieron dos entrevistados.

A la categoría tiempo, dos que tiene que ver con los docentes y dos con los alumnos. En cuanto a relaciones, doce refieren relaciones con alumnos y seis entre docentes. En interacción trece en cuanto a alumnos y nueve a docentes y conocimiento: tres docentes lo refieren. (Ver anexo Datos Codificados)

Apoyo interno: uno. Información, apoyo externo y otro cero. (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Respuestas específicas con mayor número de frecuencias por categorías de la Escuela B.

Categoría	Respuesta específica	Escuela B
		Frecuencia (número de Profesores)
Recursos	Administración	5
Espacios	Factibilidad	2
Tiempo	Docentes	3
Relaciones	Alumnos	13
Interacción	Alumnos	13
Conocimiento	Docentes	3
Información		0
Apoyo Interno	Asertividad	1
Apoyo Externo		0
Otros		0

De acuerdo con la información de la Tabla 6 se determina que las categorías de Recursos, Relaciones e Interacción se encuentran como los patrones de respuesta más representativos por ser referidos como mínimo por el 50% de los docentes entrevistados de la escuela B.

Patrones Comunes Detectados entre Escuela A y Escuela B

Una vez realizado el análisis de los resultados por separado de las dos escuelas, se determinó realizar una comparación entre los resultados de ellas. Para ello se presentará la relación de respuestas de los profesores (diferentes) por categoría, para posteriormente determinar un patrón con base en las respuestas específicas dadas por el total de los profesores en cada una de las escuelas.

A continuación, se muestra la relación de frecuencias de profesores (distintos) que ubicaron una respuesta entre las 10 diferentes categorías que conformaron el instrumento aplicado. La siguiente tabla muestra los resultados que se obtuvieron en la comparación (Ver tabla 7).

Tabla 7
Frecuencias por categorías entre la Escuela A y B

Categoría	Escuela A	Escuela B	Total
Recursos	12	9	21
Espacio	7	3	10
Tiempo	5	4	9
Relaciones	11	13	24
Interacción	14	13	27
Conocimiento	6	3	9
Información	2		2
Apoyo Interno		1	1
Apoyo Externo			
Otros	2		2

De acuerdo a los resultados de la comparación entre las dos escuelas, se puede visualizar que son tres categorías las que resaltan por el número de respuestas dadas por diferentes profesores: Recursos, Relaciones e Interacción, con más de un 50% (Ver tabla 8):

Tabla 8
Categorías comunes en las respuestas de los profesores entre las dos escuelas

Categoría	Escuela A (14 docentes)	Escuela B (14 docentes)	Total
Interacción	14	13	27
Relaciones	11	13	24
Recursos	12	9	21

Una vez que se determinaron las categorías con más respuestas dadas por diferentes profesores durante las entrevistas, se analizaron las respuestas específicas de las 10 categorías. Para ello, se compararon los patrones de respuesta específica de cada una de las escuelas para determinar si existen patrones comunes entre ambas escuelas. La siguiente (tabla 9) muestra la relación entre las dos escuelas:

Tabla 9
Frecuencia de patrones comunes entre la Escuelas A y B

Categoría	Respuesta específica	Frecuencia (número de profesores Escuela A)	Frecuencia (número de profesores Escuela B)	Total
Recursos	Infraestructura	12	4	16
Espacio	Docentes	4		4
Tiempo	Docentes	4	3	7
Relaciones	Alumnos	9	13	22
Interacción	Alumnos	10	13	23
Conocimiento	Docentes	1	3	4
Información	Alumnos	2		2

Apoyo Interno	Asertividad	1	1
Apoyo Externo			
Otros	Espiritualidad	1	1

Como se puede observar, se presentaron 3 patrones de respuesta específica en 3 diferentes categorías con base en los resultados de los 28 profesores entrevistados.

Comparativo de Patrones Detectados Entre Ambas Escuelas

Patrón 1. El patrón con mayor cantidad de referencias a la que aludieron diferentes profesores de las Escuelas A y B es el que se refiere a la categoría de interacción, respuesta específica alumnos.

Para la gran mayoría de los docentes la manera de interactuar con sus alumnos es fundamental, los valores de los alumnos, la disposición, las actitudes, así como algunas características de liderazgo son fundamentales para un óptimo desempeño de las clases, con esto se les facilita la clase a doce profesores y por otra parte trece docentes consideran estos rasgos como inherentes a una persona que tiene éxito, más particularmente a sus alumnos. Un docente comenta que ‘saber que sus alumnos disfrutan la clase hace al docente mejor también’ (Profesor 5 Escuela A) y el Profesor 4 de la Escuela B dice de un alumno con éxito ‘que es sociable y que practique valores’. Como menciona Fernández (2001) que debemos como docentes contribuir a una mejora, del modelo profesional, el cual se ubica ante todo en un plano moral y colectivo del deber ser.

Patrón 2. Esta categoría tiene que ver con las relaciones docente-alumno. El profesor 5 de la Escuela A refiere que hay que hay que ‘acercarse mucho a sus alumnos,

ver que estén tristes o contentos, qué les ocurre'. Sin duda la necesidad de relacionarse entre alumnos y docentes en el marco de Reforma educativa, es una necesidad ineludible por la forma de trabajo con base en proyectos, que tienen que ver incluso entre varias asignaturas.

Por su parte el docente 9 de la Escuela B dice 'Falta de atención a los jóvenes, los orientadores se ocupan más de cuestiones administrativas que en el muchacho'. Como quedó plasmado en el marco teórico de este trabajo, la falta de tiempo de los profesores para involucrarse en más proyectos y programas, los cuales son numerosísimos, se resarciría de alguna manera a través del trabajo colaborativo; así, las comunidades de aprendizaje podrían conducir a una posible ruptura de las estructuras escolares tradicionales donde los profesores usualmente trabajan de manera aislada (Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguín, Olivas, 2007).

Es interesante mencionar que en la Escuela A los docentes se refieren a las relaciones con sus alumnos como factores que facilitan su trabajo, así como a características de los adolescentes que les hacen tener éxito. En tanto que los docentes de la Escuela B se refieren a este rubro con efectos que les dificulta su labor docente, así como con características de alumnos sin éxito.

El docente 5 de la Escuela A afirma que 'Individualizar el trabajo de acuerdo a las características y antecedentes de los alumnos' lo cual puede representar el precedente de un cambio. La construcción de comunidades contribuye a la reforma de la escuela al sugerir una nueva metáfora en la que la escuela es vista como una comunidad de aprendices desplazando el modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad, en donde todos los alumnos deben aprender las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo (Fernández, 2001).

Patrón 3. Se refiere a la categoría de Recursos, específicamente a la infraestructura, en la Escuela A la mayor parte de los docentes habla de carencias como la falta de servicios públicos, comenzando por la luz, falta de equipos de cómputo recientes, pues con los que cuenta la escuela son obsoletos, no hay extensiones, cables, material didáctico, de laboratorio ni para educación física. El profesor 8 de la Escuela dice que no hay ‘luz, enchufe, no hay grabadoras para utilizar los materiales que tiene’; en este sentido los docentes de la Escuela A en su mayoría se refieren a los recursos como elemento que dificulta su trabajo, la secundaria tiene aún muchos problemas pendientes que tiene que resolver, entre ellos las condiciones de trabajo de sus docentes, (Sandoval 2001).

Cabe destacar que en la Escuela A se tienen gran cantidad de carencias; no así en la B, pero en ambas sea que les facilite o dificulte el trabajo los recursos son un elemento crucial para los docentes, como menciona Flores (2010, p.25), no se trata de invertir más recursos, lo cual diversas administraciones en distintos lugares y épocas ha hecho, pues los resultados siguen siendo similares.

Los docentes de la Escuela B dicen que los recursos facilitan su trabajo, aunque se refieren a la organización escolar como un factor que entorpece el óptimo uso de sus recursos, pues finalmente es la única Escuela de la zona que cuenta con laboratorio de cómputo, internet, sala de audiovisual, entre otros, aunque son insuficientes cuando menos apoyan el trabajo del docente. Es la propia estructura o forma en la que se organiza la secundaria la que incide de manera directa en el desempeño docente, el trabajo dentro del aula aísla a los propios profesores para intercambiar ideas acerca de

planeaciones, alumnos, conocimientos y saberes que deben ser transversales y llevar al educando a completar un perfil de egreso integral.

Por lo anterior sin duda el trabajo que se abre a esta investigación recae sobre todo en los docentes como pionero de los retos del siglo, ya se mencionó como los sistemas con más alto desempeño demuestran que la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes.

Con lo hasta aquí expuesto parece ineludible generar organizaciones que aprenden, que son las que utilizan procesos para evaluar el medio ambiente, desarrollan metas compartidas, establecer la enseñanza colaborativa y los ambientes de aprendizaje y fomentan iniciativas de riesgo; asimismo revisan de manera sistemática aspectos relacionados y que influyen en el trabajo de la escuela, reconocen y refuerzan el trabajo positivo y dan oportunidades para el desarrollo profesional continuo (Flores y Torres, 2010).

Capítulo quinto: Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido analizar la estructura organizacional de dos escuelas, basados en los postulados teóricos de varios investigadores de la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; principalmente Flores y Torres (2010). Se utilizó una metodología cualitativa, y se aplicaron instrumentos con base en indicaciones ya establecidas en el curso de Proyecto, dirigido por el Doctor Eduardo Flores Katannis; asimismo, se siguieron indicaciones de cómo aplicarlos, capturarlos y se establecieron categorías y efectos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se observó la conducta y el contexto de los 28 docentes horas clase de dos Escuelas Secundarias públicas de Educación Básica del Municipio de Ixtapaluca en el Estado de México, con características estructurales semejantes. Se encontró que en efecto, la interacción, las relaciones con alumnos son los principales elementos, así como las condiciones materiales, alrededor de los cuales se generan facilidades o dificultades en el trabajo.

En las Instituciones educativas quizá se considere que los pilares educativos del aprender a conocer y aprender a hacer son los fundamentos de las mismas; no obstante los resultados que arroja esta labor sin duda colocan el aspecto humano y los pilares educativos de aprender a convivir, así como el de aprender a Ser, como el punto de partida para iniciar el trabajo en los centros escolares. El primer aspecto que resulta revelador en esta investigación es la importancia de la interacción y de las relaciones con los alumnos, como los factores principales que facilitan o dificultan el trabajo.

Si lo que se requiere es ir modificando los esquemas relacionales y de interacción entre los actores educativos, resulta necesario cambiar el propio paradigma escolar, que

se basa en modelos industriales. En las escuelas trabajamos con gente, entre gentes y para la gente. Plantear el cambio de docentes o que éstos cambien como alternativa, definitivamente es una labor imposible. Lo que si resulta plausible es la posibilidad de modificar los paradigmas mentales de los docentes; la propuesta de trabajo es comenzar modificando la propia estructura organizacional de la escuela, que responde a un modelo industrial que interfiere con el trabajo de conocimiento de los centros escolares, en los que, como ya se mencionó, se trata de seres humanos con habilidades, valores, capacidades creativas, que un mundo globalizado exige de manera impostergable transformar y lograr a resultados. “La estructura organizacional actual de la escuela tiene un impacto negativo sobre la efectividad de los maestros y directores como trabajadores de conocimiento” (Flores, K. 2010).

Birbaum, (2000) destacan la importancia de modificar modelos empresariales en las escuelas e innovar día con día para que la preparación de los actores educativos sea la condición necesaria y suficiente para no continuar copiando esquemas de organizaciones no académicas y crear, a partir de lo establecido, modelos que permitan responder a las exigencias del contexto educativo, pues ello es parte de su disfuncionamiento.

De la manera en la cual se enseña los alumnos aprenden, es decir, de forma individual y no colaborativa (Flores y Torres, 2010). Diferentes estructuras generan conductas diferentes con la misma gente y en contextos iguales (Flores, Flores y Quintanilla, 2007).

Asimismo la forma individualista en la que se trabaja en las organizaciones, no permite mejoras y la escuela no es la excepción; de ahí que Senge (2004) proponga además de modificar estructuras mentales y de la organización, el trabajo del líder que

modifique progresivamente los modelos mentales de los subordinados a través de la discusión y del diálogo hasta construir una visión compartida en la que los conocimientos y experiencia se conviertan en el capital de la organización y no sea un capital individual. “Mientras que los estrategas pueden ordenar y mandar, los visionarios deben estimular y seducir. El segundo cambio en el papel de liderazgo requiere que los líderes dejen de ser comandantes y sean narradores de historias” Boyett y Boyett (1999 p. 35).

Los rezagos en cuanto a estructura e infraestructura en las dos secundarias muestran las carencias que existen en el ámbito educativo, específicamente en la Escuela Pública en México. En la Escuela A se manifiesta que no hay luz por lo regular, se refiere a equipos de cómputo obsoletos, no hay laboratorio de cómputo, ni quien dé mantenimiento a los pocos equipos. En la escuela B un promedio de seis alumnos por computadora deben trabajar en la asignatura de tecnología; aunado a ello, no hay antenas suficientes para conectarse a internet; estos factores realmente afectan los resultados en la Instituciones Educativas. La propia estructura e infraestructura de las Escuelas, como se ha mostrado, es lo que no permite generar, administrar y difundir el capital intelectual.

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se instituye a la Secundaria, como parte de la Educación Básica y por tanto obligatoria; en 1993 adquiere carácter legal al establecerse en el artículo tercero Constitucional. Con la Reforma, se Reforman Planes y programas de Estudio con un enfoque que priorizaba el desarrollo de habilidades básicas y actitudes (Sandoval, 2001); pero ¿En qué nivel se puede hablar de competencias si no se cuenta con las herramientas necesarias para desarrollar una de las principales como el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación? Las

condiciones de la Escuela inciden en el mejor o peor aprovechamiento de sus recursos humanos, hablese de docente o alumno.

Otro elemento importante que cabe resaltar del Programa de Modernización Educativa de este Presidente Mexicano, es el trabajo colectivo de los docentes a través de Proyectos, lo cual supone una unidad escolar que no existe en la escuela por su misma estructura organizativa (Sandoval, 2001). Se habla de modificaciones Legislativas y Reformas las cuales lentamente comienzan lentamente a introducirse en el nivel.

Uno de los principales retos para las organizaciones en nuestros días es el capitalizar el saber de cada uno de los miembros de las mismas, con el fin de convertirlo en un medio y un producto para hacer más productivo y de mayor calidad el trabajo (North, K., Rivas, R. 2008). En este sentido los escenarios cambian y en la actualidad la forma de trabajo en la escuela ha de realizarse en conjunto, retroalimentando los saberes colectivos con base en las experiencias personales; con miras al logro de la visión y misión Institucionales y como menciona Flores (2010) esto no tiene tanto que ver con las personalidades de los integrantes, sino con la estructura organizacional en las mismas.

La construcción de comunidades contribuye a la reforma de la escuela al sugerir una nueva metáfora en la que la escuela es vista como una comunidad de aprendices desplazando el modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad, en donde todos los alumnos deben aprender las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo (Fernández, 2001).

Una de las propuestas de la Reforma del 2006 en secundarias es que el docente trabaje de manera colaborativa, con lo cual sus prácticas educativas han de generar comunidades de aprendizaje y expandir este esfuerzo hacia otras escuelas, pero tantos

proyectos y planes traen al traste hasta las mejores intenciones. En estos tiempos en los que en los discursos de cambio educativo se valora el trabajo en equipo y las redes de conocimiento, valdría la pena seguir investigando hasta qué punto el desarrollo de estas comunidades de aprendizaje en la educación básica son proyectos promisorios ante las condiciones de trabajo que parecen apuntar hacia trabajo aislado y la falta de tiempo de los profesores para involucrarse en más proyectos y programas que vale reiterar son numerosísimos, como constatan los entrevistados como señalan North y Rivas, (2008) las relaciones interpersonales entre los sujetos, conllevan un cambio de estructura e intrínsecamente a un cambio en las relaciones laborales.

Por su parte y para esta investigación el aprendizaje organizacional se entiende como el proceso mediante el cual una organización genera una base de conocimientos propios al resolver los problemas cotidianos que surgen de su operación, permitiendo a los integrantes de la organización contar con recursos de conocimiento que les permitan resolver problemas que se presenten en el futuro de manera más eficaz y eficiente (Flores, Flores y Quintanilla 2007). Modificar la estructura organizacional para que facilite el trabajo del maestro puede llevar a que con los recursos actuales de las escuelas, sobre todo los de conocimiento (información, conocimiento, experiencia y habilidades de los alumnos, maestros, administradores, padres de familia e integrantes de la comunidad) se pueda hacer mucho más de lo que actualmente se hace.

El aprendizaje organizacional se divide en tres etapas; las dos primeras etapas son adquirir y compartir conocimiento y la tercera es utilizar dicho el conocimiento (Flores, Flores y Quintanilla, 2004). El conocimiento es un medio y un producto para crear, construir, y distribuir nuevos productos y servicios.

Los sistemas con más alto desempeño demuestran que la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes, aquí aún hay mucho por indagar sobre sus condiciones de trabajo y la incidencia de éstas en la calidad de sus egresados.

En las Instituciones Educativas la estructura organizacional tiene efectos sobre el cómo se desempeñan los docentes. Estos efectos se presentan independientemente de los maestros y directores que trabajan en las escuelas, el contexto específico donde operan, o el tipo de problema que enfrentan, lo que hace suponer que se deben a características estructurales de los propios centros educativos, organizados de manera muy similar (Flores y Torres 2010). Esto permite establecer de manera analítica una serie de generalizaciones como el que las categorías de interacción y relaciones con alumnos, así como los recursos, son la base o estructura sobre las cuales se ha de trabajar para lograr realmente el cambio educativo. Al introducir nuevas formas de compartir conocimiento que requieren de más tiempo y esfuerzo por parte de los administradores, el tiempo y esfuerzo invertido reditúa al momento de la utilización ante nuevos problemas (Flores, Flores y Quintanilla, 2004). Y resulta revelador el planteamiento que hacen Fullan y Stiegelbauer (2007, p.42):

En la realización de cualquier programa o política nuevos, entran en juego por lo menos tres componentes: a) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos instructivos directos, como materiales o tecnologías para el currículo); b) el posible uso de los nuevos sistemas de enseñanza (es decir nuevas estrategias o actividades de enseñanza), c) las posibles alteraciones de las convicciones (por ejemplo, los supuestos y teorías pedagógicas que fundamenten nuevas políticas o programas particulares).

Se observa que la estructura organizacional actual de la escuela tiene tal influencia sobre los centros escolares, que es la que determina el funcionamiento,

resultados y acciones que se concretan al interior de los mismos, los recursos, la interacción y las relaciones son las categorías sobre las que descansa el sistema, es la estructura sobre la cual se debe trabajar para que haya resultados esperados. Sin dejar de lado que también se requiere para todo cambio “el cambio debe considerarse siempre en relación con los valores, objetivos y resultados particulares que lleva consigo mismo”. (Fullan y Stiegelbauer, 2007, p.18) así como considerar que se trata de un proceso paulatino que muestre sus frutos quizá en años (Fullan y Stiegelbauer, 2007).

Cabe señalar que en las Escuelas donde se hizo el trabajo de campo, hubo muchas facilidades por parte de los directivos, algunos compañeros maestros con duda y otros con entusiasmo, pero todos colaboraron para la realización de las entrevistas, los paradigmas se van modificando, habría asimismo que abrir una vertiente a la investigación de las condiciones específicas de los docentes y el cómo éstas influyen en el aprovechamiento escolar de sus alumnos (Anónimo, 2001). Asimismo la función de los Sindicatos y contextos diversos que posibiliten a los docentes en un futuro ser el motor para el despertar colectivo de las conciencias.

Para Flores, Flores, García, Rodríguez, Olguin y Olivas, la Escuela promueve formas de trabajo individualistas entre docentes, así como la resolución independiente de problemáticas comunes, dándose un ambiente de aislamiento; no obstante se observan profesores innovadores, y hay grupos de docentes que si trabajan colaborativamente entre ellos y con los alumnos, pues la autonomía en el aula y la preparación continua y profesionalización del docente representa un factor importante para el cambio educativo. Asimismo hay que tener pensar en las necesidades e intereses de los alumnos, con el objetivo de desarrollar sus capacidades, que les permitan ser competentes en todos los

aspectos de su vida de una manera eficiente y eficaz y por lo tanto generando “instituciones centradas en el conocimiento y basadas en el aprendizaje permanente y en los valores adquiridos en su historia y experiencia, con un apoyo total de la tecnología” (Gordillo, Licona, y Acosta, 2008).

Desafortunadamente la función de los Directivos en algunas Escuelas, se limita a hacer observaciones e incluso juicios, más que buscar ir a una verdadera evaluación cuyo fin sea reorientar y ¿Por qué no? Plantear y replantear propósitos educativos; las Reformas han de surgir del colectivo docente para tener mayor impacto ¿Quién mejor que los docentes para expresar, el Qué, el Cómo y el Para qué de la Educación?

Se requiere como docentes dejar de simular y empezar a ser más críticos, a dialogar, a romper paradigmas, experimentar, crear, osar, respetar, ser empático, humildes y dejar la soberbia, aprender a trabajar en la diferencia y en convivencia, redefinir hacia dónde dirigir la Escuela y fundirnos con esa visión; fijar prioridades y convertirse en gerentes financieros académicos (Barr, 2000) para determinar cómo invertir, de acuerdo con dicha visión los ingresos en las Escuelas. Hacer lo que nos corresponde y sin duda para ello requerimos apoyo con cursos para desarrollarnos personal y profesionalmente. En este sentido el conocimiento sería el activo por excelencia que permita trabajar al colectivo docente, sin que los proyectos individuales de los mismos, se contrapongan con los proyectos de la escuela como organización, que se capitalice y dirija de forma adecuada a la organización con fines y metas bien definidas y que todo ello se base en las informaciones que a su vez generan el conocimiento y que les permita aprender de sus errores y de sus éxitos (Gordillo y Licona y Acosta, 2008).

Otro elemento fundamental para un mejor desempeño lo constituye sin duda la rendición de cuentas, pues limita el poder arbitrario, la corrupción, el fraude, la manipulación y la falta de profesionalismo (Rhoades, G. 2001). Podrá continuar invirtiéndose a la educación de hecho, casi todos los países miembros de la OCDE elevaron sensiblemente su gasto en educación, además de lanzar múltiples iniciativas para administrar mejor esos fondos. Pese a ello, muy pocos de los sistemas educativos de la OCDE alcanzaron mejoras de desempeño significativas (Anónimo, 2009).

Referencias

- Anónimo (2009, Mayo). Dossier Educativo 90: Los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo. [Versión electrónica], *Educación 2001*. No.168.
- Barr, M. (2002). Cap.2 Unraveling the Budget. *Jossey-Bass academic administrator's guid to budgets and financial management*. Monterrey Nuevo León, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. p.p. 29-48.
- Barbosa, M. De F. (2004). En las redes de la profesión: Resignificando el trabajo docente. [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20), 159-181.
- Birnbaum, R. (2000 enero/febrero) The life cycle of academic management fads. [Versión electrónica], *The Journal of Higher Education* 71(1), 1-16.
- Boyett, J. y Boyett, J. (1999). *Hablan los Gurús. Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. [Versión electrónica], *Em Aberto*. 19(75), 49-69.
- Cruz, F.J. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34), 841-865.
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 43-64.
- Flores, E., Flores, M., García, M., Rodríguez, G., Holguín, L. T., y Olivas, M., (2007). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje. In C. E. E. Bonilla (Ed.), [Versión electrónica], *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003* (pp. 26). México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Flores, E., Flores, M., García, M., Rodríguez, G., Holguín, L. T., y Olivas, M., et al. (2007). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje. Segunda parte. [Versión electrónica], L.A. Durán (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2004* (pp.28). México, D:F:: Secretaría de Educación Pública.
- Flores, M., Rodríguez, M.G. y García, M. (2007,8 al 12 de octubre). Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación. [Versión

electrónica], Ponencia presentada en la Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. Monterrey, N.L., México.

- Flores, M y Torres, M. (2010) *La Escuela como Organización de Conocimiento*. México:Trillas.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Giroux, Sylvain y Tremblay, Ginette. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: F.C.E.
- González, M. T., Nieto, J.M., Portela, A. y Martínez, J. A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson/ Prentice Hall.
- Gordillo, A., Licon, D., Acosta, E. (2008). Capítulo 1. Las organizaciones que aprenden. [*Versión electrónica*], *Desarrollo y Aprendizaje Organizacional*. México: Trillas. (pp. 9-35).
- Gutiérrez, L. (1989). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. [*Versión electrónica*], Caracas. Instituto Pedagógico cultural “El Mácaro”.
- Hargreaves, A. (1994) *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Housel, T., Bell, A (2001). The knowledge-based economy [*Versión electrónica*], *Measuring and Managing Knowledge*. Singapore: McGraw-Hill, 15-28.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. [*Versión electrónica*], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(19), 603-630.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. [*Versión electrónica*], *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 65-81.
- Martínez, D. (2001, Septiembre 6-8). Abriendo el presente de una Modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. [*Versión electrónica*], Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association. Washington, D.C., EUA.
- North, K., Rivas, R (2008).Capítulo 1 Hacia una sociedad del conocimiento. [*Versión electrónica*], En *Gestión del conocimiento. Una guía práctica hacia la empresa inteligente*. España: Libros en Red.

- Oliveira, D.A., Gonçalves, G.B.B. y Melo, S.D.G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20), 183-197.
- Pirela, L., y Sánchez, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. [Versión electrónica], *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 15(1), 175 – 188.
- Ramírez, J.L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11(28), 61-90.
- Rhoades, G. (2001) Managing Productivity in an Academic Institution: Rethinking the Whom, Which, What and Whose of Productivity. [Versión electrónica], *Research in Higher Education*. October 42(5), 619-632.
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. [Versión electrónica], *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47), 1-28.
- Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 83-102.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Senge, P. (2004) *La quinta disciplina*. Argentina: Granica.
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de caso*. España: Morata.
- UNESCO (2005). *Condición de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC.
- Valenzuela Gonzalez, J.R. (2004) *Evaluación de Instituciones Educativas*. México, D.F. Trillas.