



**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

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

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

**Maestría en Administración de Instituciones Educativas**

presenta:

**Dominga Romero Serna**

Asesor tutor:

**MEE Blanca Magali Henric Arratia**

Asesor titular:

**Dr. Eduardo Flores Kastanis**

**Toluca, México**

**Mayo, 2012**

## Hoja de firmas

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

[Título académico]. [Nombre completo del asesor] (asesor)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

## Dedicatorias

- A mis padres Luis Romero Vilchis y Raquel Serna Hernández por apoyarme en los mejores y peores momentos de la maestría, por comprender la importancia que tiene el logro de esta meta. Por su fe en Dios y sobre todo por confiar en mí.
- A mi amado Alexis Ortega Flores por ser el motor que me impulsa para alcanzar mis sueños, por compartir la frustración, el éxito, el enojo, la alegría, por vivir conmigo aventándose a precipicios, fabricándose alas en la caída.

## Agradecimientos

- A Dios por permitirme vivir para disfrutar este logro.
- A mis sobrinos José Luis, Lulú y Marintia por darle el toque divertido a mi faceta de estudiante.
- A los directivos y profesores de las dos escuelas participantes por aceptar participar en el presente estudio.
- Al Dr. Eduardo Flores Kastanis por permitirme ser parte de tan importante proyecto de investigación.
- A mi asesora Mtra. Blanca Magali Henric Arratia por su retroalimentación siempre pertinente y puntual, lo cual facilitó enormemente la redacción de la tesis.
- A cada uno de mis profesores por compartir sus conocimientos y experiencias, puedo decir que estudiar en la Escuela de Graduados del Tecnológico de Monterrey cambió mi forma de ver el mundo.

## Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela

### Resumen

La presente tesis se llevó a cabo para obtener el grado de Maestría en Administración de Instituciones Educativas; el tema a explorar fue “Investigación para el diseño de una Nueva Escuela”. Al respecto, actualmente las tendencias de reforma sugieren ver las escuelas como comunidades de aprendizaje basadas en la disposición para compartir conocimientos y experiencias desplazando el modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad. Por lo que para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?, se utilizó el método de estudio de casos y se entrevistó a 40 profesores de dos escuelas secundarias públicas de características similares ubicadas en Metepec, Estado de México con el propósito de identificar los patrones comunes de respuesta los cuales se integraron a categorías preestablecidas, posteriormente se analizó la información vinculando los hallazgos con la literatura revisada. De esta manera la investigación revela que las escuelas raramente poseen una cultura de colaboración, los maestros trabajan en aislamiento con la creencia implícita de que el profesor es el único responsable de lo que ocurre en el aula. De igual manera se identifican al liderazgo directivo, aspectos socioculturales e infraestructura escolar como factores que facilitan o en su defecto dificultan el trabajo docente; preparación profesional, actitudes de alumnos y maestros asociados con el éxito o ausencia del mismo. Por tanto se percibe imprescindible incidir en la estructura organizacional, no de forma acrítica, sino con un nuevo marco de condiciones en el que se ponen en juego valores políticos y morales que se consideran deseables en las prácticas educativas (Hargreaves, 1994).

## Tabla de contenidos

Hoja de firmas.....	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Resumen.....	v
Introducción.....	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	13
Contexto.....	14
Definición del problema.....	17
Pregunta de investigación.....	19
Objetivos de la investigación.....	21
Justificación.....	22
Alcances y limitaciones del estudio.....	23
Capítulo 2. Marco teórico.....	28
Antecedentes.....	28
Organización escolar.....	30
Estructura organizacional.....	32
Relaciones micropolíticas y de interacción profesional.....	38
Cultura organizacional y subculturas organizativas.....	42
Comunidades de aprendizaje.....	49
Las reformas educativas y condiciones docentes del maestro de secundaria en México.....	50
La Dirección de centros escolares.....	59
Capítulo 3. Método.....	68
Enfoque de investigación.....	68
Características del contexto y participantes.....	71
Instrumentos.....	77

Procedimientos.....	79
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	84
Análisis descriptivo.....	84
Análisis inferencial.....	96
Validez.....	105
Capítulo 5. Conclusión.....	113
Principales hallazgos.....	113
Sugerencias para la mejora de las instituciones participantes.....	118
Sugerencias para la construcción de la Nueva Escuela.....	119
Investigaciones futuras .....	121
Referencias.....	123
Apéndice A. Formato de registro para la entrevista.....	130
Curriculum Vitae.....	132

## Índice de figuras

Figura 1. Comportamiento de respuestas a cada una de las categorías por maestros de ambas escuelas.....	84
Figura 2. Comparación de número de respuestas por categoría en escuelas A y B.....	85
Figura 3. Comparación de subcategorías de Recursos por escuelas.....	86
Figura 4. Comparación de subcategorías de Espacios por escuelas.....	87
Figura 5. Comparación de subcategorías de Tiempo por escuelas.....	88
Figura 6. Comparación de subcategorías de Relaciones por escuelas.....	89
Figura 7. Comparación de subcategorías de Interacción por escuelas.....	90
Figura 8. Comparación de subcategorías de Conocimiento por escuelas.....	92
Figura 9. Comparación de subcategorías de Información por escuelas.....	92
Figura 10. Comparación de subcategorías de Apoyo interno por escuelas.....	93
Figura 11. Comparación de subcategorías de Apoyo externo por escuelas.....	94
Figura 12. Comparación de subcategorías de Otros por escuelas.....	95



## Introducción

“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves, 1996, p.12).

Las transformaciones experimentadas en un mundo globalizado, inducen a las organizaciones hacia la adopción de nuevos modelos gerenciales para incrementar la calidad de la enseñanza. Para ello las instituciones deben implantar rápidos y profundos cambios, adaptarse a las circunstancias para cumplir con las diferentes prioridades y simplificar la estructura organizacional, lo cual facilitará la toma de decisiones y la capacitación de los empleados, requerida para enfrentar los problemas y aumentar el compromiso con las acciones de mejora (Pirela y Sánchez, 2009).

En esta línea, para vivir los cambios como búsqueda de progreso y no como un problema es preciso que exista la capacidad de elegir, sin embargo hacerlo de un modo u otro no depende exclusivamente de la voluntad, sino en buena medida de las opciones institucionales que se ofrezcan.

De esta manera, cuando se habla de la escuela, suelen surgir las analogías con las empresas, ya que comparten características importantes del modelo de gestión industrial, tales como jerarquías de mando bien delineadas, divisiones de responsabilidad especializadas, demarcación de tareas y papeles (Hargreaves, 1996). Sin embargo, esas analogías se discuten, las escuelas no son empresas y los estudiantes no son productos, actualmente se han identificado un conjunto de condiciones organizacionales y administrativas diferentes a los modelos de organización industrial que parecen facilitar el trabajo del conocimiento, logrando mejores resultados (Flores, Flores, García, Holguín, Olivase, 2007). Ya que es necesario construir centros educativos donde los estudiantes

expandan su aptitud para comprender la realidad, desarrollando capacidades de aprendizaje que les permitan capitalizar el conocimiento (Pirela y Sánchez, 2009).

Y aunque hay varios factores que contribuyen a la calidad de la educación, el maestro frente a grupo sigue siendo el elemento integrador que promueve el máximo beneficio posible para los alumnos o en su defecto conduce a resultados negativos. Fullan y Stiegelbauer (2007) afirman que “el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen o piensan; tan simple y tan complejo como eso” (p.107). Sin embargo, a lo largo del tiempo, parece que se han deteriorado las condiciones de la enseñanza y es una realidad que la profesión docente ha sido devaluada por la sociedad.

Se tiene evidencia que la estructura organizacional es el principal factor que impide la mejora y el desarrollo profesional del maestro, aunque no se descarta que las dificultades en las escuelas son consecuencia de otros factores tales como motivación, preparación docente, normatividad, financiamiento (Flores y Torres, 2010).

Además las expectativas educativas para las escuelas, la transferencia de problemas familiares y sociales al ámbito escolar y la poca valía que le dan los adolescentes a la educación, presentan condiciones intolerables para un avance educativo sostenido y experiencias laborales satisfactorias (Fullan y Stiegelbauer, 2007).

Ahora bien, si es verdad que la actual estructura organizacional de las escuelas es una causa importante de los problemas de desempeño que se han agudizado en los últimos 15 años, este proyecto de investigación busca aumentar el conocimiento que se tiene sobre el tema. Por tanto el objetivo de este proyecto es conocer los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro. Para ello se realizó la presente tesis que será parte de un proyecto más amplio llamado investigación para el diseño de la Nueva Escuela coordinado por el Tecnológico de Monterrey que pretende

realizar estudios iguales en instituciones públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos y distintas regiones en esos países.

La tesis está compuesta por cinco capítulos, en el primero se describe el planteamiento del problema, se dan a conocer los objetivos y preguntas de investigación. Se explica el porqué y para qué del estudio. De igual manera se determina la viabilidad para llevarlo a cabo, que integra la disponibilidad de recursos, los alcances y consecuencias de la investigación.

En el segundo capítulo, se integra la perspectiva teórica, estudios y antecedentes en general relacionados con el problema de investigación que amplían el horizonte, proveen de un marco de referencia y orientan el rumbo de las etapas subsecuentes del proceso de investigación.

El tercer capítulo explica la metodología utilizada para analizar los datos obtenidos durante la investigación, la cual fue el estudio de casos múltiples, donde se comparan dos casos desarrollados con los mismos instrumentos para identificar patrones comunes entre estructuras organizacionales similares. También se describen los participantes, el instrumento que se utilizó para la recogida de datos, así como el procedimiento que se llevó a cabo para recopilar la información.

En el cuarto capítulo, se analizan los resultados en base al marco teórico revisado, con ellos se busca dar respuesta a la pregunta de investigación, por lo que se exponen los principales hallazgos de la investigación, su validez interna y externa.

Finalmente en el quinto capítulo se describen las conclusiones a las que se llegó a partir del trabajo de campo y de la literatura revisada, de igual manera se incluyen posibles temas de investigación que se derivan de los hallazgos arrojados por la investigación, así como sugerencias respecto a un posible modelo de la Nueva Escuela pues si ha de suceder

un cambio educativo, se requerirá ante todo, que los maestros se entiendan a sí mismos y que los entiendan los demás.

Por tanto, el presente proyecto de investigación, busca identificar lo que facilita y dificulta la labor docente y por ende los efectos de la estructura actual en el trabajo de los maestros, de tal manera que a partir de los hallazgos se pueda contribuir con un nuevo modelo organizacional para las escuelas del sector público acorde con las expectativas actuales que favorezca la mejora en la administración institucional, los resultados académicos de los alumnos y el desempeño de los profesores.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

A nivel mundial los problemas de calidad y equidad educativa parecen empeorar, los pocos resultados se logran después de una gran inversión de recursos humanos y financieros lo que hace difícil su sostenimiento a largo plazo (Flores et al., 2007). En las últimas décadas, los países de América Latina siguen presentando altas tasas de analfabetismo que se ubica como una de las situaciones de exclusión más graves que aún deben afrontar las sociedades de la región.

En México la dinámica de globalización cuyo comportamiento determina actualmente los movimientos de capital, el crédito y economías de todos los países requirió establecer mecanismos de control de calidad para la integración a los mercados internacionales, lo que propició articular y subordinar el sistema educativo a las nuevas demandas y establecer estrategias para estimular la productividad y la eficiencia requeridas.

De igual manera en este contexto, se tiende a mercantilizar la educación y las reformas educativas buscan centrarse en la competitividad como indicador externo, con las subsecuentes restricciones sobre decisiones públicas a causa de comparaciones internacionales de resultados educacionales. En esta línea el desempeño de un gran número de instituciones apenas ha mejorado en décadas pues a medida que la sociedad global se vuelve más competitiva e individualista al mismo tiempo aumenta la inseguridad, por lo que la educación está forzada a reparar daños (Brunner, 2000).

En cuanto a la calidad, se menciona que los estudiantes mexicanos se encuentran entre los peores situados en las escalas internacionales, y se retoma la evaluación de Ernesto Schiefelbein (citado en Loyo, 2001) según la cual cerca del 80 por ciento de los estudiantes de bajos ingresos resultaron no ser capaces de entender mensajes escritos

después de haber pasado seis años en la escuela y de haber aprobado los cursos correspondientes.

No solo existen pocos resultados alentadores en las escuelas a nivel institucional o de rendimiento académico, también la ortodoxia global de políticas presiona hacia la reducción del gasto público en educación con el consiguiente deterioro de las condiciones laborales del profesorado (Brunner, 2000).

El trabajo de los maestros está sujeto a mayores demandas que en otras etapas históricas las cuales a menudo son contradictorias entre sí, cambian con rapidez y suelen configurar una imagen de incertidumbre, un incremento de los riesgos en la toma de decisiones, precarias condiciones laborales y mínimas posibilidades de desarrollo profesional.

Es urgente contar con información científica que permita cambiar en una dirección de mejora pues se vive en una época en la que es preciso establecer equilibrios, tanto fuera como dentro de la escuela lo cual requiere que como profesionales de la educación se tenga clara la realidad actual y elegir qué futuro se desea (Hargreaves, 1996).

### *Contexto*

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el derecho a la educación en México y las condiciones en que se debe otorgar el servicio se establecen en el artículo 3º y 31º de la Constitución y en la Ley General de Educación.. En este sentido, la educación básica obligatoria comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, aunque la secundaria adquirió carácter legal en 1993. En este nivel se reformaron el plan y los programas de estudio con un enfoque que

prioriza el desarrollo de competencias a la vez que busca la articulación entre el nivel primario y el secundario al sustituir las áreas de estudio por asignaturas (Sandoval, 2001).

Sin embargo, a pesar de la implementación de reformas, la efectividad de las escuelas de servicios educativos de nivel básico ha disminuido de manera notable. Y aunque la solución a este problema se ha concebido como de mayor inversión en recursos económicos, materiales y humanos que se destinan a las escuelas y a las instituciones formadoras de docentes, los problemas parecen aumentar más que disminuir, incluso en escuelas donde la población estudiantil decrece.

De acuerdo al último reporte del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos se calcula que viven aproximadamente seis millones de mexicanos en condición de analfabetismo, 10 millones más que no concluyeron la primaria y otros 17 millones de jóvenes y adultos sin terminar sus estudios en la secundaria, si bien el número de analfabetas en el país se mantiene en torno a los 6 millones de personas desde la década de los 70, el grupo de personas que no finalizaron la secundaria sumaron más de 2 millones 680 mil personas, según las cifras de rezago educativo (Román, 2010).

En otro orden de ideas, se observa que las estructuras organizacionales están llenas de contradicciones, las normas, líneas de autoridad y procedimientos están establecidos, existe rigidez en su cumplimiento y no se permite la innovación en este aspecto, creando una brecha para la potenciación del cambio (Pirela y Sánchez, 2009). Sin contar que los elementos entre los que se establecen relaciones comienzan ya a singularizar la estructura de una organización, pues entre ellos, hay que considerar no solo los elementos físicos como, espacios, tiempos, instalaciones o materiales, sino también los elementos sociales como las personas o grupos a los que pertenecen.

Por lo que un gran número de investigaciones sobre la práctica docente se basan en supuestos relacionados con el trabajo industrial, donde se parte de la idea de que si cada trabajador hace lo que le corresponde, el resultado será el esperado. Sin embargo, esta concepción al tener su origen desde el siglo XVII, da por sentado que es la única forma de trabajar en las escuelas (Flores y Torres, 2010).

En este panorama es común escuchar que la calidad educativa depende en gran parte de los docentes, es decir en toda la implementación de cambios, los maestros son considerados como protagonistas de la transformación educativa debido a que la práctica docente se identifica como trabajo de conocimiento, pues el profesor es el encargado de recabar, procesar, modificar y organizar información que brinde soluciones diferentes para problemas específicos. De esta manera al reconceptualizar la práctica docente se abre una nueva línea para entender por qué a pesar de contar con mayor conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje los resultados en las escuelas no son los esperados (Flores, et al., 2007).

Hoy 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 aprobatorios a través de indicadores internacionales (Loyo, 2001). Sin embargo, las reformas educativas de los últimos años, han traído nuevas exigencias profesionales para los docentes, sin la necesaria adecuación de las condiciones de trabajo.

Las reformas educativas han influido fuertemente sobre la organización escolar, introduciendo nuevas formas de enseñar y de evaluar, tales cambios repercuten directamente sobre la práctica docente, pues exigen más tiempo de labor del maestro, traduciéndose en la intensificación laboral, misma que le obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo. Los cambios han traído mayor responsabilidad para



los maestros, en cuanto a las expectativas sobre su formación y en cuanto al desempeño esperado del alumno obligándoles a buscar constantemente, por su propia cuenta, formas de recalificación (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004).

En el sector público los profesores constituyen una categoría profesional que sufre permanentemente procesos de devaluación de su fuerza de trabajo, se pueden encontrar grandes diferencias de sueldos entre las redes escolares y en las condiciones de realización del trabajo, oscilando en ciertos casos de una escuela a otra.

Si se habla específicamente del maestro de secundaria en México, se observa que las condiciones de trabajo que enfrenta son las más difíciles de todo el ciclo básico: alto número de alumnos, precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, ausencia de apoyos académicos, inestabilidad laboral, bajo salario y un acentuado aislamiento profesional (Sandoval, 2001).

Por lo que cabe indagar hasta qué punto la estructura organizacional, está contribuyendo para un cuadro de progresiva precariedad del trabajo magistral y los pocos resultados exitosos de las escuelas de nivel básico; ya que la mayoría de recomendaciones sobre práctica docente, a pesar de enfocarse en grandes cambios de lo que puede realizar el maestro en el salón de clases, presuponen que cada trabajador cumplirá con sus obligaciones, sus actividades serán supervisadas y evaluadas continuamente con diferentes indicadores, por tanto aunque se afirma que cada maestro puede hacer lo mejor posible su trabajo, se supone que las condiciones del mismo no cambian (Flores y Torres, 2010).

### *Definición del problema*

La educación en América Latina enfrenta grandes problemas de logros y sufre un alto grado de estratificación, que reproduce las desigualdades sociales y económicas de la

población, lo cual propicia que las escuelas sean el centro de numerosas críticas, en específico desde el debate de lo público y la calidad de la educación.

En otro orden de ideas, se tiene evidencia que la sociedad ha evolucionado de una sociedad industrial a una sociedad de conocimiento, ya que se ha detectado en los últimos 15 años que las estructuras organizacionales de tipo industrial dificultan y en muchos casos impiden que el trabajo de conocimiento se lleve a cabo, por lo que modificar la estructura organizacional para que facilite la actividad docente puede llevar a que con la información, 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 (Flores, et al., 2007).

De esta manera las demandas actuales requieren que las instituciones educativas por medio de la reflexión-acción determinen nuevas formas de organización para formar personas integralmente, como trabajadores y ciudadanos de conocimiento. Para ello es fundamental la acción docente a pesar de que muchas censuras son dirigidas hacia los profesores y su ineficiencia en términos de conocimientos y de disciplina laboral (Martínez, 2001).

En este sentido, se afirma 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, los espacios son pocos y poco frecuentes, normalmente fuera del lugar y horario de trabajo. La causa principal del aislamiento y falta de espacios de interacción es la estructura actual de la escuela, que se puede describir como: un maestro, una clase, un grupo, diseñada siguiendo los lineamientos del trabajo industrial es decir, fragmentar, especializar, supervisar y controlar el trabajo a realizar (Flores, et al., 2007).

Además las nuevas competencias y exigencias laborales ponen en tensión la realidad del trabajo, el empleo y la protección social, propiciando estrés e incertidumbre en los docentes. Pero en verdad, poco se sabe acerca del efecto de la estructura organizacional de las escuelas, aunque desde los discursos políticos cada vez aparece la escuela como el lugar privilegiado de la demanda social o de la salvación para el futuro de los ciudadanos (Martínez, 2001). Sin embargo queda claro que diferentes estructuras generan conductas diferentes con la misma gente y en contextos iguales.

Una explicación alternativa, que fundamenta este proyecto de investigación, es que la actual estructura organizacional de las escuelas, que ha variado poco en los últimos 100 años, puede ser la causa de que la escuela no pueda mejorar sus resultados a pesar de contar con mayores recursos y maestros mejor preparados.

Es por tal motivo que con la finalidad de conocer la estructura organizacional de la escuela se entrevistó a profesores de dos escuelas públicas de nivel secundaria ubicadas en Metepec, México para a partir de la indagación y registro de lo cotidiano del trabajo avanzar en el conocimiento de la realidad de las instituciones escolares.

### *Pregunta de investigación*

En los sistemas educativos actuales, la práctica docente es un elemento esencial para mejorar y mantener la calidad educativa, ya que el maestro es el encargado de llevar a cabo las iniciativas de cambio en el aula, sin embargo se supone que las condiciones de su actividad no cambian, generalmente no se cuestionan las condiciones bajo las cuales se desarrollan las responsabilidades docentes, se da por hecho que no hay otra manera de hacer el trabajo. Aunque esta concepción industrial del trabajo nunca ha podido describir y explicar adecuadamente lo que hace un docente y, aún más relevante, el conjunto de

maestros en una escuela ya que a nivel mundial y específicamente en Latinoamérica los problemas de calidad y equidad educativa siguen presentes y los pocos resultados favorables se obtienen después de una gran inversión de recursos humanos y financieros (Flores et al., 2007).

Por tal motivo, la pregunta que se trata de responder con esta investigación es:  
¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

Para ello lo que interesa son los patrones comunes de respuesta que dan los maestros de una misma escuela al ser entrevistados, no las excepciones. Se parte del supuesto que la estructura de la organización condiciona en gran medida la conducta de lo que ocurre en la organización y 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.

Así mismo, si se presentan patrones de respuesta semejantes en dos escuelas distintas, se puede suponer que son causados por las estructuras genéricas de la escuela como una forma de organización que varía poco de localidad a localidad y de país a país.

Si esto se corrobora se explica por qué intentar mejorar la práctica sin cambiar el modelo organizacional de la escuela es inútil y costoso. Y que modificar la estructura para que facilite el trabajo del maestro puede llevar a que con los recursos actuales de las escuelas, se pueda hacer mucho más de lo que hoy día se hace (Flores et al., 2007).

### *Objetivos de la investigación*

La realidad de las instituciones escolares es compleja, en ella intervienen aspectos formales e informales y se desarrollan culturas organizativas a las que no puede ser ajeno quien busque estudiarlas, sin embargo para resolver el planteamiento del presente estudio se hace hincapié en la estructura organizacional como el principal factor que establece los resultados actuales de la educación básica.

De esta forma, es vital determinar lo que pretende la presente investigación ya que será el referente primordial para guiar el estudio y en la medida que se instaure de manera clara se puede predecir que los resultados podrán contribuir para resolver la pregunta de investigación. Por tanto, una vez realizada la revisión teórica de estudios relacionados con el tema se plantean los siguientes objetivos:

#### *Objetivo general:*

Identificar los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los maestros en dos escuelas públicas de nivel secundaria ubicadas en Metepec, Estado de México.

#### *Objetivos específicos:*

- Conocer cuáles son los factores que facilitan el trabajo docente dentro de la institución educativa.
- Conocer cuáles son los factores que dificultan el trabajo docente dentro de la institución educativa.
- Conocer qué hacen los maestros para ser considerados exitosos dentro de la institución educativa.

- Conocer qué hacen los maestros para no ser considerados exitosos dentro de la institución educativa.
- Vincular los hallazgos del estudio con la literatura relacionada con el tema de investigación.
- Recuperar evidencia teórica y empírica que permita construir un nuevo modelo organizacional llamado la “Nueva Escuela” para mejorar la calidad educativa en las instituciones públicas de nivel básico.

### *Justificación*

En la mayoría de los países de Latinoamérica, más del 85% de la población es educada por los sistemas públicos y lograr que los recursos públicos produzcan mejores resultados para la mayor parte de la población en materia de educación es una contribución importante que puede hacer este proyecto.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que la mayoría de la investigación en Latinoamérica y en específico en México se enfoca en escuelas a nivel superior, principalmente en universidades, y en función de la cobertura, de manera desproporcionada en escuelas particulares. Por lo que, el llevar a cabo el presente estudio a nivel secundaria en escuelas públicas contribuye a resarcir dicha tendencia.

En otro orden de ideas, en México la educación secundaria presenta una serie de problemas que se desprenden del acelerado incremento en la cobertura del sistema, su incorporación a la educación básica, y la necesidad de adaptarse a los cambios curriculares y administrativos de las dos últimas reformas (Barrientos, 2008).

De acuerdo con Scribner, Cockrell, Cockrell y Valentine (citados en Flores y Torres, 2010) las escuelas tradicionalmente se entienden como instituciones racionales con comunicación lineal y reglas formales de regulación. Las escuelas por tanto se caracterizan comúnmente por procedimientos explícitos, regularizados, división de responsabilidades, especialización del trabajo, jerarquía y relaciones impersonales. Esta forma burocrática de organización configura como las escuelas son entendidas y cómo el trabajo de las escuelas se lleva a cabo.

En este sentido, algunos de los aspectos que con mayor insistencia se le cuestionan a las secundarias son: la deficiente formación de sus egresados, sus bajos índices de eficiencia terminal, sus elevados niveles de deserción, la pertinencia de sus contenidos y las diferencias en la calidad de la educación que ofrecen sus distintas modalidades.

Por lo tanto, ante esta situación, especialistas y autoridades educativas coinciden en señalar que si bien el problema es complejo e involucra una gran diversidad de factores, uno de los aspectos que con mayor urgencia debe revisarse es la estructura organizacional.

Así las tendencias actuales de reforma de la escuela sugieren una perspectiva diferente: ver las escuelas como comunidades y no como organizaciones industriales (Flores y Torres, 2010). De ahí la importancia del presente estudio, ya que a través de él se pueden identificar las condiciones para promover un progreso en la calidad educativa.

#### *Alcances y limitaciones del estudio*

En este apartado es preciso destacar que el estudio permitirá recuperar evidencia teórica y empírica sobre el tema para contribuir al entendimiento sobre la estructura actual de las organizaciones educativas y su efecto en el trabajo del maestro. Dicha información tiene como pretensión generar una línea de investigación para proponer el diseño de la

Nueva Escuela que permita mejorar los resultados académicos, gestión educativa y por ende la calidad institucional.

Al respecto, la OCDE ha detectado que la mayoría de la investigación educativa en México y en Latinoamérica se enfoca en escuelas de nivel superior, principalmente universidades, y en función de la cobertura aproximadamente el 60% se realiza en escuelas privadas, por lo tanto, la evidencia que se tiene es de escuelas con mayores recursos. Sin embargo en México no hay mucha evidencia de investigación educativa en escuelas con escasos recursos y de nivel básico, es por ello que se escogió a dos escuelas públicas de nivel secundaria ubicadas en dicho país.

Cabe mencionar que el presente proyecto es parte de una investigación multinivel, que pretende realizar estudios iguales en escuelas públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos, sin embargo para fines de la tesis se hará hincapié únicamente en los resultados del trabajo de campo de dos escuelas públicas a las que el investigador tiene amplio acceso. En este sentido los resultados permitirán identificar qué aspectos de la escuela favorecen u obstaculizan el trabajo del conocimiento, ya que es necesario comprender el trabajo docente de maneras alternativas al enfoque industrial.

Además el conocer a profundidad los efectos de la estructura actual sobre el trabajo del maestro permitirá generar un nuevo modelo que favorezca que los recursos públicos produzcan mejores resultados para la mayor parte de la población en materia de educación. Por tanto, los beneficios esperados de este proyecto son, en primer lugar contribuir al diseño de la Nueva Escuela en Latinoamérica y México identificando patrones comunes de respuesta, debido a que se supone que sólo aquellos aspectos que se repiten en las respuestas de por lo menos el 50% de los maestros de una institución pueden deberse a la estructura de la escuela, y no a las características personales de cada maestro.



En segundo lugar a nivel local se busca que los resultados apoyen la práctica docente y a la gestión escolar a nivel general de las escuelas participantes mediante la entrega de un informe de los resultados obtenidos a los directivos escolares. Finalmente en tercer lugar que lo arrojado tanto a nivel internacional como local desde la teoría y evidencia empírica apoye el desarrollo profesional del propio investigador.

En otro orden de ideas, la presente tesis conlleva diversas limitaciones que deben tomarse en cuenta:

1. Limitaciones espaciales: El estudio se aplica únicamente a dos escuelas públicas de nivel secundaria ubicadas en Metepec, México por lo que los resultados arrojados a pesar de ser parte de un estudio multinivel únicamente podrán ser interpretados de acuerdo al contexto particular en que se sitúan.
2. Acceso al lugar o contexto donde se realizará la investigación: Es complejo encontrar dos escuelas con características similares en una misma localidad lo cual dificulta un primer acercamiento a la investigación. Además una vez que se identifican las similitudes es necesario contar con la autorización de los directivos y en el caso particular se encontraron ciertas resistencias de los mismos para dar el permiso correspondiente. En palabras de Flores, Flores, García, y Rodríguez, (2006) el patrón de resistencia que presentan los maestros y administradores ha sido recurrente en el proceso de búsqueda de escuelas voluntarias para participar en proyectos de este tipo, ya que parecen estar presionados para cumplir con aspectos burocráticos.
3. Tiempo requerido para llevar a cabo el estudio: Tomando en cuenta que se trata de una tesis, el tiempo para desarrollar el estudio es limitado ya que se necesitan los datos en corto plazo, para lo cual se precisa planear de manera sistemática la

ejecución de la investigación ya que el acercamiento con los maestros implica adaptarse a los horarios escolares y disposición de los docentes, lo cual puede retardar la recolección de datos.

4. Disponibilidad de recursos financieros: Para recolectar los datos se utiliza como instrumento la entrevista, el cual requiere una inversión monetaria que autofinancia el investigador, sobre todo para el traslado hacia las escuelas bajo estudio por concepto de viáticos.
5. Disponibilidad de recursos humanos: Por la naturaleza del estudio, se pide que el investigador sea el único responsable de aplicar las entrevistas, por lo que no se tiene posibilidad de apoyarse en otros profesionales para facilitar y/o disminuir el tiempo de recolección de datos.
6. Limitaciones metodológicas: En México existen pocas investigaciones relacionadas con el tema aunado a que la temática de estudio es un problema complejo y se manifiesta de manera muy diversa, entre otras cosas por las definiciones operacionales de los elementos involucrados en una organización escolar. Por otro lado la técnica para el análisis de datos, que es el método de casos es subjetiva ya que los investigadores sacan sus conclusiones a partir de observaciones y de otros datos que implica riesgos sustanciales en la interpretación y por último el coste de tiempo, ya que requiere invertir una gran cantidad de horas para la obtención del resultado final (Stake, 2010).

A través del planteamiento del problema se observa que las escuelas en México están diseñadas de acuerdo a la concepción industrial, que siguen los lineamientos de: fragmentar, especializar, supervisar y controlar el trabajo (Flores, 2007). Al respecto se

pretende identificar el patrón de las instituciones participantes para responder a la pregunta de investigación que permita alcanzar los objetivos planteados y realizar una aportación relevante al campo de investigación sobre la estructura organizacional actual y su efecto en el trabajo de los maestros.

## Capítulo 2. Marco Teórico

A continuación se sustenta teóricamente el estudio, mediante el análisis de las conceptualizaciones, investigaciones previas y antecedentes en general que se consideren válidos para el correcto encuadre de la investigación.

### *Antecedentes*

La estructura organizacional se considera como agente de influencia sobre el comportamiento de los individuos y grupos que forman parte de una organización, aunque existe escasa investigación en Latinoamérica y específicamente en México sobre el tema. Sin embargo, implementar un cambio educativo requiere pensar en la organización escolar, a pesar de la dificultad para encontrar referencias a transformaciones en la manera cómo se estructuran las escuelas, lo cual es fundamental hacer en procesos de innovaciones educativas (Pérez, 2008).

En esta línea, actualmente el término estructura organizacional puede ser analizado por medio de dos conceptos fundamentales: la división del trabajo y la coordinación para alcanzar sus objetivos. Así la estructura de una organización se puede definir de forma simple, como la manera en que el trabajo se divide en diferentes etapas y la coordinación entre las mismas (Mintzberg, 1991). Vale destacar que las organizaciones no dependen de un sólo tipo de coordinación, por lo regular utilizan diferentes mecanismos de acuerdo con las circunstancias, pues de no ser así se mostraría una alta incidencia de los conflictos a causa de rivalidades entre los miembros que surgen de manera natural cuando las personas tienen que enfrentarse para ganar influencia o cuando hay un vacío relativo de poder.

De esta manera es posible afirmar que se han introducido sutilmente mecanismos de control, jerarquización y centralización, ya sea por vía del discurso de la autonomía y descentralización o por los enfoques vinculados a la gestión de la calidad. Se imponen principios de corte organicista; horizontalidad en las relaciones, equipos de trabajo flexibles y multidisciplinarios, aparentemente contradictorios con los dispositivos de ejecución de tareas (Pérez, 2008). Lo cual genera consecuencias importantes en las condiciones del trabajo docente y en las relaciones entre los centros escolares y las familias. Y aunque, en términos generales, se piensa que las organizaciones escolares no necesariamente constituyen un obstáculo insalvable para las transformaciones educativas, la estructura organizacional que explica el 60% de la conducta de la institución sí limita el cambio (Flores y Torres, 2010).

De ahí que las reformas no necesariamente produzcan cambios, porque entre otras cosas no alteran el modelo organizacional actual. Se piensan innovaciones incorporando diferentes elementos a planes y programas de estudio que pretenden implementarse en los salones de clase, pero no se modifica la estructura escolar, dando por sentado que no requiere cambiarse. Sin embargo esta concepción actual no ha podido describir y explicar adecuadamente el trabajo docente. Es por ello que se necesita una escuela orientada hacia el aprendizaje, con capacidad para preparar a las personas como pensadores reflexivos, que desarrollen su propia maestría personal y reestructuren sus modelos mentales en trabajo en equipo, como la forma más idónea de mejorar a largo plazo el rendimiento (Pirela y Sánchez, 2009). Donde el líder directivo sea capaz de estimular retos y brindar el apoyo necesario enfatizando el trabajo en equipo para que la institución mantenga una estructura organizacional que garantice el aprendizaje, la adaptación a los cambios y pueda realmente incrementar la calidad de la enseñanza; los profesores interactúen con base en un deseo

común de lograr mejoras en su práctica docente así como en el centro escolar en general para al mismo tiempo desarrollar competencias que sean útiles en su contexto. Ya que es posible que existan perspectivas alternativas a la del modelo industrial que permitan generar mayor conocimiento sobre los efectos de la estructura escolar sobre el trabajo del maestro.

Al respecto, Marchesi y Martín (1998) consideran que un centro educativo que se plantea estos propósitos, es una escuela de calidad, que logra promover la participación y la satisfacción de la comunidad, al mismo tiempo, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye en el entorno social al que pertenece para formar a los nuevos ciudadanos del conocimiento de manera integral e innovadora.

### *Organización escolar*

La organización escolar es sin duda el campo sobre el cual se desarrolla el cambio por lo que las reformas en educación y el modelo de competencias actual necesariamente la influyen así como las transformaciones que se viven en el mundo de producción capitalista.

La organización tiende a definir el o los papeles que deben desempeñar sus miembros, a partir de los roles asumidos, de las tareas asignadas y de una estructura particular que se les impone a los mismos, condicionando sus acciones, relaciones y decisiones. De esta manera, sin alterarla, es casi imposible plantearse procesos radicales de mejora, por lo que pensar una educación diferente al modelo hegemónico actual requiere también implementar otra manera de organizar la institución educativa (Pérez, 2008).

Pero, ¿qué se entiende por organización escolar? una organización es una unidad coordinada que consta de personas que trabajan para lograr una meta o conjunto de metas

comunes (Gibson, Ivancevich, Donnelly y Konopaske, 2006). El término se refiere a las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada (Oliveira et al., 2004).

En esta línea, Isaacs (1995) afirma que existe una organización educativa formal cuando se cuenta con: “una agrupación de miembros precisable con una división de tareas y responsabilidades en función de unos objetivos generales educativos” (p. 25). Se integra por múltiples dimensiones que constituyen un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la práctica docente que realizan los profesores.

En otras palabras, se define a la organización escolar como un conjunto de partes interrelacionadas entre sí donde cada parte manifiesta las características del todo y no se le puede entender como un espacio que goza de autonomía total sino parcial (Pérez, 2008). El aspecto organizacional se refiere a procesos macro de descentralización, autonomía, dirección de los centros educativos y condiciones laborales en general, entre otros aspectos.

Se sabe que el centro educativo es un tipo de organización integrada por un conjunto de relaciones entre elementos, algunas de ellas más estables como su dimensión estructural y otras ubicadas en un nivel más profundo como la dimensión cultural. La primera es fácilmente visible, está integrada por elementos estables como normas y reglamentos. La dimensión cultural posee características muy diferentes, la red de relaciones que la constituye no está sujeta a regulaciones previas y a decisiones externas (Pérez, 2008).

De manera más descriptiva, como afirma González (2008) las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar son:

- Dimensión estructural: Que se refiere a la estructura organizativa formal.
- Dimensión relacional: En la organización se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que la componen.

- **Dimensión Cultural:** En la organización se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas.
- **Dimensión Procesual:** En la organización se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona.
- **Dimensión Entorno:** Se mantienen ciertas relaciones con el contexto.

Las organizaciones escolares son instituciones sociales presididas por normas estructurales cuyo origen no se encuentra en el seno de las mismas escuelas o centros escolares, sino en la sociedad (Pérez, 2008).

Por tanto, la escuela se entiende como una entidad muy compleja que aunque forma parte de un sistema no se encuentra aislada y tiene una dinámica propia por tanto es posible su descripción y explicación.

### *Estructura organizacional*

La palabra estructura indica cómo se agrupan las personas y los puestos en una organización y se ilustra mediante un organigrama (Gibson et al. 2006). Es el instrumento que utiliza la organización para lograr los propósitos que tiene planteados mediante la división del trabajo y los mecanismos que se establecen para coordinarlas.

En este sentido, la dimensión estructural hace referencia a cómo están articulados formalmente sus elementos, ésta le confiere estabilidad a la organización y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes (González, 2008). Marca las pautas y regula las actuaciones de manera coordinada, proporcionando el marco de referencia de las actividades y relaciones formales dentro de la institución.



Al respecto, Mintzberg (citado en González, 2008) menciona que “la estructura de la organización puede definirse simplemente como el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas” (p.42).

De acuerdo con González (2008), como dimensión formal abarca:

1. Los papeles o roles desempeñados por las personas en el centro escolar, con sus correspondientes tareas y responsabilidades (director, orientador, etc.).
2. Las unidades organizativas en las que están agrupados, con sus respectivas funciones y responsabilidades (departamentos didácticos, equipo directivo, consejo escolar, etc.).
3. Los mecanismos formales que existen en la organización, para la toma de decisiones, para la comunicación e información destinados a que los individuos y/o las unidades organizativas se relacionen entre sí, se coordinen y no funcionen al margen unas de otras.
4. La estructura de tareas formalmente establecida para el desarrollo de la enseñanza en las aulas.
5. La estructura física e infraestructural del centro, es decir, sus espacios y materiales cómo están distribuidos; sus instalaciones y cómo se ha regulado su utilización.

De esta forma, cabe decir que todas las escuelas que pertenecen a un mismo sistema educativo poseen una estructura formal semejante ya que la estructura de los centros escolares es resultado del conjunto de normativas, regulaciones oficiales y reglas establecidas desde la administración educativa.

En otro orden de ideas, González (2008) afirma que es común considerar dos principios básicos que determinan la estructura de una organización:

1. Diferenciación: Proceso que implica la asignación de personas y recursos a determinadas actividades y la asignación de diferentes niveles de autoridad a tales personas.
  - División del trabajo: Consiste en subdividir o descomponer una tarea organizativa en sus componentes básicos con el objetivo de minimizar tiempo y esfuerzo.
  - Especialización: Se refiere a la asignación de actividades a los puestos de trabajo, donde las operaciones simples básicas de una tarea son asignadas a determinados individuos, sin que sea preciso haber acumulado previamente conocimiento y experiencia. En cambio algunos ámbitos o áreas de actividad son asignados a determinados individuos, con el requisito de haber acumulado particularmente un considerable volumen de conocimientos y habilidad.
  - Diseño de puestos de trabajo: Se refiere a la agrupación de operaciones en puestos de trabajo.
  - Departamentalización: Implica la incorporación de puestos de trabajo a unidades también especializadas, como son las divisiones o departamentos, con funciones definidas únicas y exclusivas.
2. Integración: Coordinación de procesos a fin de que operen conjuntamente y permitan alcanzar unos resultados congruentes con las metas perseguidas.
  - Jerarquía de autoridad: Es una relación de poder legítimo que sirve para diferenciar varias categorías en su seno, los denominados niveles jerárquicos. Constituye lo que se describe como cadena de mando, que constituiría la línea ininterrumpida de

autoridad que vincula y conecta verticalmente a todos los miembros de la organización de arriba abajo (principio escalar) poniendo de manifiesto a quien tiene que obedecer e informar cada uno de ellos (unidad de mando). En este sentido, la escuela suele presentar una jerarquía escasamente diferenciada, ya que en las posiciones de autoridad son relativamente comunes los solapamientos en los derechos y responsabilidades de diferentes órganos formales, ya se trate de niveles jerárquicos diferenciados o equiparables.

- Mecanismos basados en la formalización: Se refieren a las reglas y procedimientos que especifican cómo han de ser tomadas las decisiones y cómo tienen que ser llevados a cabo los procesos técnicos.
- Mecanismos basados en la comunicación (lateral): a) Enlaces: un miembro de una unidad organizativa o incluso un número reducido de la misma, adquiere la responsabilidad de coordinarse directamente con los miembros correspondientes de otra unidad. b) Comisiones especiales: miembros de diferentes unidades organizativas constituyen una comisión temporal para abordar actividades o aspectos relevantes para las mismas, en las que están involucradas más de una función. c) Equipos de dirección o de proyecto: miembros de diferentes unidades organizativas constituyen una comisión permanente que establece encuentros regulares para abordar actividades, o aspectos relevantes para las mismas, en las que están involucradas las diferentes funciones. d) Posiciones o unidades integradoras: respectivamente, posiciones o unidades establecidas para coordinar las actividades de diferentes unidades.

En otro orden de ideas, de acuerdo con González (2008) la estructura de las organizaciones puede ser sistematizada de acuerdo a las siguientes dimensiones:

1. **Formalización:** Hace referencia al grado en que se describe por escrito la realización de tareas a través de regulaciones, protocolos, procedimientos. Se ocupa de aspectos tales como: definición de puestos de trabajo, curso de realización, temporalización y agentes de realización de tareas. Contribuye por un lado, a estandarizar y regular la conducta del individuo en la organización que de este modo, pasa a ser predecible y por otro lado, hace objetivable la estructura de la organización y los principios que gobiernan su comportamiento por encima de los individuos concretos que la integran y las contingencias que experimentan.
2. **Complejidad:** Hace referencia a la cantidad y diversidad de elementos de que consta, esto es a la cantidad de partes, subsistemas o componentes diferentes que son identificables en ella.
3. **Centralización:** Hace referencia a la distribución del poder (autoridad) identificable en la estructura de una organización. Una organización centralizada sería aquella en la que el poder ha sido concentrado, mientras que una organización descentralizada es aquella en la que el poder está disperso. En términos generales, la escuela ha sido considerada una organización que se caracteriza por la ausencia de un poder centralizado significativamente determinante. No sería posible aislar en ella un poder central único de cuyas competencias dependa indefectiblemente su funcionamiento. En esta dimensión pueden ser diferenciados dos aspectos:
  - **Capacidad para tomar decisiones:** Cuando la mayoría de las decisiones solo pueden ser tomadas en un determinado nivel jerárquico la organización estará altamente centralizada, en cambio cuando las decisiones sean tomadas en múltiples niveles,

incluidos los inferiores la organización se caracterizará por su alto grado de descentralización.

- Capacidad de evaluación: Cuando la determinación de la calidad y adecuación del trabajo realizado sea llevada a cabo en un determinado nivel jerárquico la organización presentará un alto grado de centralización, con autonomía del nivel en que sean tomadas las decisiones. En cambio cuando la evaluación sea llevada a cabo en múltiples niveles, la organización presentará un bajo grado de centralización.

Finalmente González (2008) afirma que atendiendo a la formalización, complejidad y centralización se establecen tres formas organizativas:

1. Formas mecanicistas: Se caracterizan por presentar un alto grado de complejidad, formalización y centralización.
2. Formas orgánicas: Se caracterizan por un bajo grado de complejidad, formalización y descentralización.
3. Formas burocráticas: Se caracterizan por ser a la vez, altamente formalizadas y descentralizadas, la capacidad para la toma de decisiones es transferida a los niveles jerárquicos inferiores, aunque hay reglas y procedimientos estrictos que reducen la discrecionalidad de sus miembros.

Por tanto, si el cambio educativo sólo es efectivo cuando se modifica la práctica y si la institucionalización del mismo encuentra su soporte en la dimensión estructural, entonces su estudio tiene que incorporar el aspecto organizacional. Ya que en la medida que la estructura de los centros escolares es resultante del conjunto de normativas, regulaciones oficiales y reglas formalmente establecidas derivadas desde la administración educativa cabe decir que, formalmente hablando, todas las escuelas de un mismo sistema educativo poseen una estructura formal similar (González, 2008).

### *Relaciones micropolíticas y de interacción profesional*

Las organizaciones son construcciones integradas por múltiples dimensiones, que contienen en su interior ciertas fuentes de poder como la lucha entre intereses en competición, a través de las cuales se negocia continuamente la realidad, los significados y los valores de la vida escolar (Pérez, 2008).

En esta línea, los centros escolares no solo tienen una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades, también integran un entramado de redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen (González, 2008); por lo que, en el funcionamiento del centro escolar entran en juego los modos en que las personas se relacionan cotidianamente y las interpretaciones que atribuyen a los acontecimientos ocurridos dentro de la organización.

Dichas personas tienen ideas, concepciones, intereses, no siempre similares porque los centros no se reducen a lo burocrático y lo estructuralmente establecido, en ellos también se encuentra una dimensión relacional. De esta forma los centros escolares en un mismo sistema educativo son, desde el punto de vista estructural prácticamente similares, sin embargo cada uno también es diferente de los demás en la medida en que está constituido por personas singulares que mantienen unas relaciones determinadas.

Ahora bien, de acuerdo a Hoyle (citado en González, 2008) las relaciones micropolíticas son “aquellas estrategias mediante las cuales individuos y grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses” (p.135).

Según el anterior concepto los elementos básicos en las relaciones micropolíticas son:

### 1) Los intereses de los individuos

Morgan (citado en González, 2008) los define como “el conjunto de predisposiciones que abarcan ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones que conducen a una persona a actuar en una dirección más que en otra” (p.135).

Significa por tanto que la interrelación entre diferentes intereses conduce ineludiblemente al conflicto pues en ocasiones ciertos miembros de la organización tratan de luchar por sus intereses guiados en cuestiones ideológicas que no siempre se resuelven a través de la razón sino a través de preferencias.

### 2) Los grupos de interés

Con frecuencia la actividad micropolítica no la desarrollan personas aisladas, sino grupos de interés, que pueden ser definidos como conjuntos de personas que temporalmente o de forma más estable, comparten ciertos objetivos o ideas comunes y tratan de alcanzarlos conjuntamente para influir en la vida de la organización. Sin embargo tales grupos no necesariamente son los establecidos formalmente en el centro, debido a que las interacciones políticas se sitúan generalmente en el plano de lo implícito, de esta forma la no-acción, la no toma de decisión, la ocultación de conflictos, la pasividad también tienen un significado micropolítico en la organización.

### 3) Las estrategias utilizadas para promover intereses

Cada grupo de interés utiliza ciertos procedimientos para lograr sus propósitos, éstos pueden ser formales o informales, explícitos o implícitos, de acuerdo a su rol, responsabilidad y expectativas dentro de la organización.

Al respecto Bacharach y Mundell (citados en González, 2008) señalan que las personas y grupos de interés en un centro adoptarán estrategias distintas en función de dos aspectos:

a) La cantidad de poder que puedan movilizar. b) La compatibilidad de intereses por los que se mueven.

En tal sentido, en unos casos se unirán con aquellos cuyos intereses son contrarios pero de los que necesitan apoyo para alguna problemática específica; o se enfrentarán a otros grupos y entrarán en conflicto para defender sus posturas.

#### 4) El poder y su utilización en la organización

Según González (2008) la influencia constituye un tipo de poder que proviene de diversas fuentes. Algunas de ellas son:

- La habilidad para controlar los recursos, particularmente si estos son escasos.
- La habilidad para usar las normas, reglamentos, y procedimientos en beneficio propio.
- El acceso y control de conocimientos e información.
- La habilidad para influir en los procesos que conducen a la toma de decisiones.
- El control de la organización informal.
- La capacidad de persuasión y control ideológico que pueden ejercer ciertas personas o grupos, reorientando la percepción, las creencias, la escala de valores de la organización.
- La predominancia de estereotipos de género, pues las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en la escuela están marcadas por pautas sexistas.

Así personas o grupos aunque no ocupen cargos de autoridad también tienen acceso a varias fuentes de poder que podrán utilizar para influir en la vida y acontecimientos de la organización, unas veces por acciones directas otras por acciones implícitas.



El poder en la organización, no puede identificarse únicamente con la autoridad establecida, ni circula siempre por los canales formales. Por lo que la dimensión relacional de los centros escolares requiere atender, las facetas micropolíticas y de interacción profesional en el seno de la organización. Las primeras se desarrollan generalmente, en el plano de lo informal y con frecuencia implícito, a través de ellas se ponen en juego diferentes intereses y capacidad de poder e influencia en los acontecimientos organizativos.

Por otro lado, las relaciones profesionales, requieren que los docentes mantengan interacciones con los demás miembros para llevar a cabo la actividad educativa. Cabe mencionar que en lo que respecta a las relaciones profesionales entre docentes, se tiende al celularismo, entendiendo por tal, que cada profesor lleve a cabo la actividad educativa de forma aislada, con un desconocimiento acerca de qué están haciendo los demás y apartado de controles organizativos efectivos (González, 2008).

Por tal motivo Shedd y Bacharach (citados en Hargreaves, 1996) afirman que los profesores están aislados en sus aulas, de manera que la misma organización los desanima a intercambiar ideas, con la creencia tácita de que el profesor es el único responsable de lo que ocurra en su aula.

De esta forma, el analizar la realidad organizativa desde una óptica micropolítica puede representar una oportunidad para cuestionar formas organizativas que quizá sólo beneficien a algunos y comprender que los procesos de mejora escolar son complejos y no exentos de tensiones. En la misma línea, aceptar al conflicto como un elemento natural y consustancial a la vida organizativa significa admitir que sus miembros utilizarán el poder del que disponen para promover posturas valorativas particulares y para obtener recursos materiales y simbólicos, desencadenando, así patrones relacionales políticos; ya que es un mito la idea de que los centros son lugares que persiguen metas comunes, en todo caso son

espacios en los que se encuentran intereses diferentes y formación de grupos que en muchas ocasiones son fuente de conflicto (Pérez, 2008).

Por tanto, la comprensión de los centros como organizaciones micropolíticas advierte la necesidad de desarrollar procesos de toma de decisión compartida, en los que se aborden cuestiones importantes para la práctica tales como:

¿Qué centro escolar se busca?, ¿qué forma de enseñanza?, ¿qué tipo de relaciones profesionales?.

### *Cultura y subculturas organizativas*

El concepto de cultura en educación proviene del área corporativa, con la idea de brindar orientación para un ambiente de aprendizaje más eficiente y estable, sin embargo la cultura es un componente que no es fácil modificar ya que integra teorías, ideas, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas desarrolladas a lo largo del tiempo entre los actores que integran las organizaciones educativas. Por eso se dice que cada institución tiene una cultura propia, en cierta manera única y aunque pueden encontrarse elementos comunes que se repiten en las circunstancias más diversas, siempre actuarán de manera singular pues se forma en un espacio y tiempos concretos de interacción y por tanto no transferible automáticamente a otros escenarios.

En palabras de Pérez, (2008) al hablar de cultura se hace referencia al conjunto de supuestos, valores, normas implícitas, rutinas y formas de hacer que se van construyendo socialmente en la organización, así como a sus traducciones prácticas. Se trata de una dimensión implícita y colectiva de la organización que refuerza la vigencia de creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

Stoner, Freeman y Gilbert (1996) definen la cultura organizacional “como la forma en que la organización ha aprendido a manejar su ambiente. Es una mezcla compleja de

supuestos, conductas, relatos, mitos, metáforas y otras ideas que encajan todas para definir lo que significa trabajar en una organización particular” (p. 200). Así, la cultura organizacional expresa la identidad y la forma de reaccionar de una organización, la manera en que sus miembros piensan, sienten y actúan.

Por otro lado, Schein (citado en Soria, 2008) la define como un patrón de supuestos básicos inventados, descubiertos y/o desarrollados por un grupo, en la medida que aprende a manejar y resolver sus problemas de adaptación externos y de integración interna. Necesariamente estos factores han de ser transmitidos a los nuevos miembros del grupo, como la manera más correcta de percibir, pensar y sentir en relación con sus elementos socioculturales y problemas emergentes.

En cambio para Gordon (1996) la cultura organizacional es un sistema compartido de valores, creencias y hábitos dentro de la organización que interactúan con la estructura formal para producir normas de comportamiento y determinar la manera en que la organización interactúa con su entorno. En tal sentido, una cultura sólida está determinada por valores compartidos, una comunicación que permita transmisión de mensajes que la identifiquen y un liderazgo que dirija a la organización hacia un nuevo modelo de desarrollo. Es decir, las culturas fuertes, estratégicamente correctas y adaptables tienen repercusiones positivas en la productividad a largo plazo.

Puesto que en la raíz de cada cultura están los valores que sirven de marco de referencia para la toma de decisiones, los cuales pueden ser permanentes y durar muchas décadas o por el contrario cambiar rápidamente como consecuencia del entorno o de quienes los dirigen.

De igual manera, aunque la cultura es difícil de describir, Robbins (2004) la designa como un sistema de significados común entre los miembros, que distingue una

organización de otras, donde los valores compartidos se conservan, comparten y determinan la forma como funciona una organización.

En síntesis, puede señalarse que la cultura describe la parte del ambiente interno de una organización, como creencias y valores, muchas veces implícitos que comparten sus miembros y por consiguiente distingue a una organización de otra a través de la forma en que las personas interpretan sus esquemas para organizar y retener la información, que les permiten enfocar sus actos.

Adicionalmente puede decirse que la cultura está influenciada por el entorno, la historia de la organización, sus líderes y diferentes factores de contingencia tales como la tecnología.

Otros elementos relevantes en la cultura organizacional según Schein (citado por Stoner, Freeman y Gilbert, 1996) son los siguientes:

1. Artefactos y normas: Constituyen los aspectos manifiestos de la cultura organizativa considerados, como los productos, servicios, patrones de conductas de los miembros de la organización, hábitos y costumbres.
2. Valores adoptados: Son los motivos que explican la forma en que se hacen las cosas, constituyen la racionalización que las personas hacen de su conducta en la organización.
3. Supuestos tácitos: Representan el nivel más profundo de la cultura organizativa, son las creencias, mitos, filosofía de los líderes, supuestos, misión y visión. Determinan cómo piensan, sienten, perciben los miembros del grupo u organización. Se pueden definir como los valores dados por sentido que se han ido interiorizando a medida que los miembros de la organización se han ido enfrentando a las diversas demandas y problemas organizativos.

Conjuntamente los factores que caracterizan la cultura, de acuerdo con Granell, Garaway y Malpica (1997) son:

1. El desarrollo gerencial: Se refiere al grado en que la organización provee oportunidades para el avance y desarrollo en puestos de mayor jerarquía.
2. Estilo gerencial: Es el patrón de estímulo y apoyo a la iniciativa, y a la apertura para cuestionar opiniones superiores y concretar ideas como: libertad en la toma de decisiones, incentivo a tomar riesgos e innovar, críticas constructivas, comunicación vertical, apoyo a la alta gerencia y claridad en los resultados esperados.
3. Compensación: Se refiere al grado en que el sistema es percibido como justo, ligado al rendimiento y competitivo en el mercado laboral, beneficios y satisfacción con la remuneración.
4. Orientación a resultados: Es el énfasis que se da a las responsabilidades individuales y grupales, a la competencia y logro de retos.
5. Integración organizacional: Es el grado en que se proveen condiciones para la comunicación efectiva y cooperación para cumplir objetivos.

En relación con estos factores Robbins (2004) menciona que se aprende y se transmite la cultura en las organizaciones a través de historias, rituales, símbolos materiales y el lenguaje.

Las historias son las narraciones de acontecimientos acerca de los fundadores de la organización, generan explicaciones y dan legitimidad a las prácticas actuales. Los rituales se refieren a una serie de actos repetidos que expresan y afianzan los valores clave de la organización. Los símbolos materiales comprenden el conjunto de elementos que sirven de indicadores y visualizadores de la cultura organizacional predominante en la

institución. Finalmente las organizaciones utilizan el lenguaje como medio de identificar a sus miembros, al aprenderlo, los empleados son testigos de la aceptación de la cultura organizacional y de su conservación.

Por consiguiente se entiende que la organización escolar es una cultura en el sentido de que es una construcción social y es habitual que se argumente que ésta a su vez, está constituida por múltiples culturas. También se utiliza otro concepto, el de subcultura, para aludir a que la cultura desarrollada en cada centro escolar no siempre es coherente, cohesiva y compacta.

Ahora bien, Hargreaves (1996) llama culturas de enseñanza al conjunto de supuestos básicos, los cuales pueden ser actitudes, valores, creencias, etc., que son compartidos por los docentes, así como la relación e interacción entre ellos y las condiciones contextuales de su trabajo. De acuerdo con dicho autor, existen cuatro formas que adoptan estas culturas las cuales son:

1. Individualismo: Los profesores enseñan solos, por falta de confianza, defensividad, ansiedad y también debido a fracasos resultado de las incertidumbres de su trabajo.

En esta línea se distinguen tres determinantes del individualismo:

- Restringido: Que se produce cuando el profesor enseña, planea y trabaja solo a causa de limitaciones administrativas por lo que no puede hacerlo de otro modo.
- Estratégico: Como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral.

- Electivo: Se elige libremente la opción de trabajar solo durante todo o parte del tiempo, a veces, hasta en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros.
2. Colaboración: En las culturas de colaboración, las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresente en el tiempo-espacio e imprevisibles. Además incluye los siguientes principios: apoyo moral, perspectivas temporales sincronizadas, mayor capacidad de reflexión, oportunidades para aprender y perfeccionamiento continuo, aunque la colaboración puede ser útil o dañina, por lo que es necesario someter sus significados y realizaciones a exámenes para garantizar que sus resultados educativos y sociales sean positivos. Ya que este tipo de cultura representa un medio eficaz de desarrollo profesional de los docentes y por ende factor de influencia en la calidad de las oportunidades de aprendizaje, motivación y desarrollo de los alumnos (Day, 2005).
  3. Colegialidad artificial: Se refiere a las relaciones de trabajo en colaboración que no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes y no son previsibles. Day (2005) la llama “colegialidad impuesta”, ya que no es democrática, es impuesta por el director. Las consecuencias de ella son la inflexibilidad e ineficiencia; hace difícil la adaptación de los programas a los objetivos y a la práctica de la escuela, anula la profesionalidad de los profesores, el juicio discrecional que ella supone y desvía sus esfuerzos a fin de simular la aceptación de exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan.

4. **Balkanización:** Esta cultura se ocupa de los grupos aislados y a menudo enfrentados dentro de la escuela, los cuales afectan el aprendizaje del alumno y el desempeño del profesor. Presentan las siguientes características: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político. Las consecuencias de la balcanización son negativas para la escuela ya que los profesores representan el mejor recurso que ésta tiene para cambiar o para ser exitosa.

Al respecto, existe una cultura de la escuela secundaria cimentada al paso del tiempo, que se expresa en sus rasgos fundamentales a través de usos, costumbres y tradiciones mantenidas hasta el presente, de la cual se apropian con distintos grados los sujetos (Sandoval, 2001).

Se identifica en relación con los centros de secundaria que uno de sus rasgos culturales predominante es un claro sesgo académico relacionado con la orientación del docente hacia su asignatura y el contenido de sus respectivas materias. Es una característica común de la cultura de secundaria el que los alumnos vivan segregados de sus compañeros, separados de sus profesores y participen de una experiencia académica marcada por la fragmentación en materias, cada una de las cuales es impartida por un profesor diferente, en horarios perfectamente delimitados.

Así, en lo que respecta a las relaciones profesionales entre profesores, se detecta que en los centros de secundaria tiende a desarrollarse una cultura balcanizada, en la que los profesores aunque no trabajan en aislamiento profesional, tampoco se relacionan y trabajan en colaboración con todos los colegas del centro, sino en subgrupos de profesores, cada uno con sus propios criterios y dinámicas de trabajo (Sandoval, 2001). Su cultura no suele ser cohesiva, el profesorado concuerda menos sobre las metas educativas básicas y esta



debilidad es atribuible a compartimentalizar el centro dificultando el desarrollo de una cultura escolar global, y la realización de iniciativas interdepartamentales o el cambio pedagógico.

### *Comunidades de aprendizaje*

Las tendencias actuales de reforma de la escuela sugieren ver las escuelas como comunidades desplazando el modelo industrial que ha sido usado en educación para enfatizar la producción y la uniformidad (Flores y Torres, 2010). Estas comunidades de aprendizaje están basadas en la confianza, reconocimiento de la diversidad y disposición para compartir tanto conocimientos como experiencias.

Alcalde (2006) afirma que una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación sociocultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Se fundamenta en el concepto de que son espacios de aprendizaje mediados por la participación social, consistentes en construir identidades en relación con esas colectividades; además esta participación no sólo da forma a lo que se hace, sino que también conforma cómo se interpretan dichas acciones.

Al respecto, se vislumbra que el docente del futuro trabajará como un creador de conocimiento contextualizado en un mundo donde la escuela es la institución clave y recientemente un buen número de innovaciones educativas apunta hacia el trabajo en equipo como elemento fundamental para una mejor educación. Sin embargo, el intento de inducirlas en la escuela requiere de una muy cuidadosa proyección, ya que se trata de diseñar una identidad institucional distinta a la históricamente arraigada en las rutinas escolares (Cruz, 2007).

Así pues la investigación en este campo muestra que el trabajo de los maestros es aislado ya que en el lugar de trabajo hay una carencia de oportunidades colegiadas de intercambio e interacción (Flores, et al., 2007). Las escuelas raramente poseen una cultura de intercambio la cual es vital para resolver problemas cotidianos más eficientemente por consiguiente los maestros en el futuro necesitarán una filosofía transformadora del currículum, para llegar a ser trabajadores del conocimiento.

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 aunque, todavía hay algunos problemas por superar, ya que es posible que la estructura escolar no permita a los profesores participar y aprender (Flores, et al., 2006). Aunque la transición se presenta como un desajuste a la estructura con la que la escuela ha trabajado por décadas, aún así, los profesores 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.

#### *Las reformas educativas y condiciones docentes del maestro de secundaria en México*

Las reformas en América Latina han girado en torno a la necesidad de las autoridades de aumentar los controles sobre el trabajo docente en un contexto de crisis financiera y de recortes de presupuesto educativo desde la perspectiva sobre el contexto de la región en los próximos años dentro del mundo globalizado (Loyo, 2001).

Hoy día las instituciones escolares se encuentran inmersas en un discurso educativo internacional poderoso, que busca homogeneizar las prácticas, políticas e investigación educativa a través de la descentralización, la autonomía escolar y en especial mediante la calidad de la educación. Aunque la equidad educativa se distingue a través de un conjunto

de indicadores que muestran las marcadas diferencias que existen entre la educación que reciben los pobres y la educación para los ricos.

Se parte de la idea de que el desarrollo económico, para ser sostenido, ha de contar con una infraestructura nacional que incluya, entre otros elementos, una fuerza de trabajo con una base sólida de habilidades de lectura, comunicación efectiva, computación, capacidades para la resolución de problemas, conocimiento matemático y científico (Loyo, 2001).

Si se centra la atención en México las reformas realizadas en los ochenta giraron en torno a la necesidad de acrecentar los controles sobre el trabajo docente en un contexto de crisis financiera y de recortes del gasto educativo por lo que a principio de los noventa, ante la urgencia de integrar al país a la dinámica de globalización como alternativa de desarrollo y ante los efectos críticos de las políticas de ajuste estructural, los cambios no podían esperar.

Como en otros países de Latinoamérica, la argumentación para legitimar la reforma educativa integró las recomendaciones tanto del Banco Mundial como del Fondo Monetario Internacional en los diagnósticos y decisiones gubernamentales, que se tradujeron en políticas, programas y procedimientos, como exigencias de los nuevos contextos de producción y la dinámica económica mundial (Jiménez, 2003).

El crecimiento y la estabilidad económica constituyeron la prioridad de las políticas públicas tales como articular el sistema educativo a las nuevas demandas y establecer mecanismos de control de calidad como estrategias centrales para estimular la productividad y la eficiencia requeridas para la integración a los mercados internacionales.

Las condiciones docentes quedaron definidas por los instrumentos normativos, en los hechos, mientras la federación se atribuye las funciones de regular, evaluar y

compensar, la nueva gestión comprometió a los gobiernos estatales en la reorganización del sistema y distribución de los recursos (Jiménez, 2003).

Loyo (2001) afirma que en términos generales las reformas buscaron introducir:

1. Diversas formas de evaluación del trabajo docente.
2. Estímulos al desempeño profesional que dieran lugar a diferenciaciones entre los maestros.
3. Mayor flexibilidad en el trabajo docente.
4. Programas especiales que conllevaran, para los docentes participantes, condiciones laborales y de trabajo distintas a las condiciones normales con las que trabajan el resto de los profesores.
5. Reforzamiento del trabajo de supervisión escolar y de escrutinio del trabajo escolar.
6. Incentivar la participación de otros actores en la gestión de la escuela, por ejemplo de los padres de familia, de las empresas, etc.
7. Impulsar a los docentes a adquirir un mayor compromiso con la actualización.

Ahora bien, en las escuelas, las exigencias a las demandas externas han implicado una ampliación respecto del contenido tradicional de la intervención de los docentes y a pesar de tantas reformas las evaluaciones del desempeño educativo arrojan resultados negativos hasta hoy.

El protagonismo al que son impulsados los profesores encuentra ahora otros referentes en los patrones normativos y en una doble autoridad, por un lado, externa representada por los mecanismos de control, por otro, la autoridad jerárquica local que sanciona los modos concretos de su ejecución (Jiménez, 2003).

Actualmente la educación formal, sin dejar de ser necesaria ya no es suficiente pues las nuevas formas de vida, tecnologías de información, trabajo y ciudadanía requieren

cambios constantes en el sistema educativo y permanente actualización del profesorado (Fernández, 2001). Todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, pues lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos.

Ya que las reformas educativas siempre han partido del mismo dogma, la creencia de que la estructura del sistema educativo escolar es esencialmente correcta, así los cambios propuestos han dejado intactos los elementos fundamentales del esquema escolar tradicional. Ello ha impedido que los expertos mismos se den cuenta de las contradicciones que hay entre algunas de las propuestas y la organización que hasta hoy ha dominado las escuelas. Por lo que la obligación de coordinar la intervención de múltiples agencias en las instituciones educativas aumentan el control de la administración sobre el tiempo de trabajo de los profesores y la intensificación limita el control de los maestros sobre el mismo (Jiménez, 2003).

Por otro lado, (González, 2008) menciona que las reformas definen las circunstancias sociales específicas bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente, que vienen a constituir un contexto integrado por una serie de dimensiones tales como:

1. Rasgos físicos (espacio, recursos, seguridad).
2. Rasgos estructurales (especialización, autoridad, discrecionalidad).
3. Rasgos sociológicos (estatus social, roles, características de colegas o compañeros).
4. Rasgos económicos (beneficios materiales, remuneración recibida).
5. Rasgos políticos (intereses, influencia, presiones).
6. Rasgos psicológicos (motivación, satisfacción, estrés).

A continuación se hará una breve revisión de las características de estas dimensiones en el maestro de secundaria en México.

*Rasgos físicos:*

Si se considera que las escuelas deben ofrecer un conjunto de condiciones propias para el desarrollo pleno del trabajo docente, entonces tendrían que disponer de herramientas que son utilizadas por los profesores y alumnos para ejecutar sus actividades así como de las condiciones relativas al ambiente de trabajo.

Aunque en la actualidad, en un gran número de escuelas no es así, ya que de manera paralela, con la expansión de la matrícula en secundaria y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares han perdido muchas de las características que anteriormente apoyaban el trabajo de sus maestros (laboratorios equipados, auditorios, bibliotecas, talleres con equipo, gimnasio). Así los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie, y cuyos espacios limitados y carencia permanente de material dificultan el trabajo de enseñanza (Sandoval, 2001).

Se detecta la inexistencia de salas y baños para maestros, el escaso mantenimiento de instalaciones escolares, carencia de medidas de protección contra catástrofes, falta de salones de clase amplios y dotados de material didáctico adecuado (UNESCO, 2005).

Por ello a pesar de que las instituciones educativas buscan responder a las múltiples exigencias que le son presentadas por la comunidad independientemente de la infraestructura escolar, lo que se observa es que cuanto más carente es el medio social en que está ubicada, peores son las condiciones que ofrece, tanto para el trabajo de los maestros como para las actividades de los estudiantes en general (Oliveira, et al.,2004).

En esta línea, los aspectos relativos al ambiente laboral que incluyen desde el estado de conservación de la escuela, los niveles adecuados de ruido y de iluminación hasta la calidad del aire en las instalaciones, son factores que deben tenerse en cuenta ya que pueden brindar más o menos comodidad al profesor para realizar su trabajo.

*Rasgos estructurales:*

Durante largo tiempo se consideró que para ejercer la docencia la vocación bastaba, que era una profesión que no requería conocimientos demasiado complejos ni aprendizaje permanente, menos el uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, en la actualidad los docentes como profesionales de la educación requieren competencias para trabajar escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado (UNESCO, 2005). A pesar de ello, se identifica que en cuanto al desarrollo docente viene dado por el esfuerzo de cada profesor en continuar realizando estudios que propicien su propio desarrollo profesional, no de manera prioritaria por la institución.

Se identifica también una carga excesiva de trabajo y escaso tiempo para descansar dentro y fuera del horario laboral.

*Rasgos sociológicos:*

Los profesores constituyen una categoría profesional que sufre permanentemente procesos de devaluación de su fuerza de trabajo en el sector público, en el cual se pueden encontrar grandes diferencias de sueldos entre las redes escolares. Además las diferencias observadas no se restringen únicamente a las formas salariales, se presentan, sobre todo, en las condiciones de realización del trabajo, oscilando en ciertos casos de una escuela a otra.

De este modo, respecto al maestro de secundaria éste sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que tiene su base en una

diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función, docencia, apoyo o administración que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y el aislamiento del equipo docente (Sandoval, 2001).

El aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde la mayoría de los maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas. Esta circunstancia obliga a los profesores a cumplir las horas frente al grupo sin que se contemplen formalmente tiempos para planeación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos y por tanto pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo.

Así de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros (Sandoval, 2001).

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos y resolver su trabajo de manera individual, con sus propios recursos y criterios, confinándose a su salón de clase sin integrarse al trabajo colaborativo con sus compañeros.

En esta dimensión, también las condiciones sociales donde se ubican las escuelas y las familias de los alumnos son una limitación para el trabajo profesional, que además se traduce en problemas de aprendizaje e indisciplina estudiantil, así la pobreza y violencia intrafamiliar influyen desde el entorno hacia el interior de la escuela (UNESCO, 2005).

#### *Rasgos económicos:*

La compensación y los beneficios aunque han mejorado siguen siendo bajos en comparación a otros profesionales, la satisfacción laboral se centra más bien en recompensas intrínsecas dadas por la misma naturaleza del trabajo con los alumnos, que



compensa las limitaciones físicas de las condiciones de trabajo y que incrementa la identificación de los docentes con el trabajo en sí (Sandoval, 2001).

Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

#### *Rasgos políticos*

De las organizaciones docentes se espera una evolución hacia perfiles menos gremialistas y más profesionales, más técnicos y menos políticos, más propensos a la concertación y menos al conflicto (Loyo, 2001).

Las posibilidades de negociación de los docentes en la escuela, su horizonte de participación y la conquista de su autonomía, parecen estar subordinadas a situaciones muy complejas de relaciones sociales desfavorables para el trabajo y la salud (UNESCO, 2005).

#### *Rasgos psicológicos*

A la masificación, las malas condiciones físicas de los planteles, el alto número de alumnos y los bajos sueldos se suma la pérdida del rango de catedrático que anteriormente se le designaba al profesor de secundaria. En consecuencia, el malestar del profesorado gira en torno al descrédito de la profesión, a la falta de respeto por parte del público, a los innumerables agravios frente a otros grupos profesionales o cuerpos de la administración y las reclamaciones planteadas se presentan como una demanda de dignificación profesional y de reconocimiento de la labor realizada (Fernández, 2001). En esta línea, la gran mayoría de profesores percibe que su trabajo es valorado por padres de familia, pero no por la sociedad. Por lo que, muchas de las demandas presentadas al profesor no las puede cumplir, por no contar con las condiciones de trabajo necesarias y la imposibilidad de responder

satisfactoriamente a todas las solicitudes que le son presentadas hace que los maestros vean esto como causa de sufrimiento, de insatisfacción, de enfermedad, frustración y fatiga (Oliveira, et al., 2004).

Esta situación conduce a los docentes a la inseguridad que, a su vez, se refleja en la práctica de su cotidiano escolar, los malestares que padecen un gran porcentaje de maestros como el estrés, gastritis, hipertensión, enfermedades de la columna son causa y consecuencia de las condiciones labores actuales.

En la medida en que el profesor se compromete con su trabajo, él puede frustrarse y sufrir. Así, el maestro que se interesa y se involucra con los problemas afectivos y sociales de sus alumnos, tomando en cuenta desarrollar mejor su trabajo pedagógico, incomprensiblemente, podrá comprometer sus actividades profesionales, ya que en razón de las condiciones existentes, tendrá menos tiempo para preparar sus clases, corregir su trabajo y recalificarse.

Es notable destacar que el trabajo es similar en las escuelas, sin embargo las condiciones laborales muestran diferencias importantes entre los centros, debido a que las actividades docentes formalmente son las mismas aunque en la práctica diaria dependen de cada contexto.

Conviene mencionar que la organización del trabajo depende también de la estructura escolar donde es realizado, la cual generalmente sigue los preceptos manejados en la industria, basados principalmente en la división y control de tareas. En tal contexto, las condiciones de trabajo de ninguna manera pueden quedarse al margen de los factores inmersos en la calidad educativa, ya que los cambios de las condiciones de trabajo implican procesos de construcción y deconstrucción de imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Jiménez, 2003).

Pues a medida que el profesor recupera el significado de su trabajo, reconstruye el sentido de la profesión y, por lo tanto su identidad profesional, contribuyendo para mejorar su enseñanza y ampliar la calidad de aprendizaje de sus alumnos, reinventando condiciones para saber qué y cómo es posible cambiar (Barbosa, 2004).

### *La Dirección de centros escolares*

A finales del siglo XX se produce una ruptura en el entorno económico y sociocultural que había sostenido la revolución industrial iniciada un siglo antes y se pasa de la sociedad de la producción a la sociedad del conocimiento. En este contexto se requiere de organizaciones más flexibles, capaces de adaptarse a constantes cambios, con la exigencia de nuevas y diferentes funciones para el director ya que en décadas anteriores la educación en los centros escolares requería de sus directivos un perfil diferente al que hoy en día es necesario asumir.

Como señala Álvarez (2003), han cambiado los valores, las aulas, la cultura, los roles, las motivaciones del alumnado y la valoración social de la educación, por lo que los profesores de la nueva era deben encarar diversos roles para los que no fueron formados.

El director se encuentra hoy en primera línea del cambio educativo que se ha ido gestando en las últimas décadas, en una época donde la naturaleza y los objetivos de la enseñanza están siendo revisados y cuando se proponen reformas del sistema educativo que no sólo persiguen mejorar la enseñanza, sino que exigen nuevos modos de gestión educativa.

Así pues, la dirección de centros escolares es un tema importante en las reformas que se han llevado a cabo en las dos últimas décadas en Latinoamérica con el propósito de elevar el nivel de calidad de los sistemas educativos. En los últimos años no solo se

vislumbra al director como administrador sino que se pone especial énfasis en su rol de líder dentro de la escuela, ya que el director es la persona que debe no solo coordinar la actividad general del centro sino también ejercer funciones de liderazgo para llevar a buen fin la enseñanza.

En esta línea Fullan y Stiegelbauer, (2007) señalan que la dirección y liderazgo son procesos necesarios en las dinámicas de mejora de la organización escolar y por tanto el director como responsable es clave para el éxito o fracaso de la institucionalización de los cambios.

Ahora bien, desde el punto de vista de las estructuras organizativas de los centros escolares, los órganos directivos son los responsables de la eficacia y eficiencia de la organización educativa ya que se les encomienda establecer con claridad los objetivos y las estrategias para conseguirlos (González, 2008). Por eso las formas tradicionales de administración educativa se identifican con el liderazgo transaccional; en las cuales los dirigentes se dan cuenta de lo que sus colaboradores desean y pugnan por satisfacer sus necesidades. Estos esfuerzos de la dirección motivan a los colaboradores a lograr objetivos previamente acordados a cambio de una recompensa o de evitar una sanción (Elizondo y Torres, 2008).

El director es quien debe velar por el buen funcionamiento de la escuela sobre todo por la ejecución de las disposiciones normativas, además de ejercer la autoridad y el control de la organización. Es quien define, en forma implícita o explícita, las reglas de funcionamiento al interior del consejo, qué debe hacerse y cómo, qué es lo importante y quiénes participan y cuándo (Cruz, 2007).

Mintzberg (citado en González, 2008) aporta tres características desde esta perspectiva:

1. Fragmentación: las actividades de los directivos son constantemente interrumpidas por otras tareas, problemas o situaciones críticas que requieren su atención inmediata.
2. Brevedad: las actividades breves suponen un consumo de atención y de energía mayor que las actividades largas así que esta manera de trabajar puede asegurar el cumplimiento de las tareas, pero es difícil asegurar la calidad del trabajo realizado.
3. Variedad: los directores deben intervenir en una diversidad de asuntos que implican poner en juego una gran cantidad de competencias. También ocurre que las actividades que desarrollan combinan lo trivial con lo trascendente.

Por otro lado, el director también es considerado fundamentalmente como un gestor cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar programas, tomar decisiones y evaluar el funcionamiento de la organización.

Desde este planteamiento se enfatiza el papel de la dirección de gestión, que ve al directivo como un agente de cambio, “que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común” (Murillo, 2006, p. 19).

Para que un director asuma este papel se requiere que comprenda la cultura de la escuela, valore a los profesores mediante la promoción de su desarrollo profesional, utilice las medidas burocráticas para facilitar, no para limitar y por ende estar en contacto con el contexto general (González, 2008). Asimismo el director deberá concretar sus esfuerzos para mantener el buen funcionamiento de las aulas y el centro.

El director actúa como un gestor intermedio que debe responder tanto a las indicaciones externas de la administración central como a las expectativas internas de los profesores con quienes mantiene un contacto diario e importante (Cruz, 2007).

La valoración de buen directivo considera de forma prioritaria sus competencias para sortear, hasta donde sea posible, la intervención de terceras personas ante los desacuerdos surgidos en el ámbito escolar. Sin embargo, en años recientes se ha desarrollado una visión del director como líder. La noción de liderazgo se desarrolla en el contexto de una visión de la escuela en la que no sólo son importantes la estructura y lo explícito, sino también los significados, interpretaciones, creencias que sus miembros desarrollan en ella.

Desde esta perspectiva, el papel del directivo como líder es imprescindible, ya que en las instituciones se requieren personas capaces de contagiar una visión, innovar, desestabilizar la rutina, conseguir persuadir, conjugar capacidades y voluntades, para estimular el logro de resultados. En este sentido, las nuevas tendencias apuntan hacia el liderazgo transformacional, distributivo o compartido con la nueva cultura escolar (Murillo, 2006). Caracterizado por la participación y el compromiso de todos los involucrados en la comunidad que aprende en el funcionamiento general de la escuela (Cayulef, 2007).

En este modelo, el ejercicio de dirección se encuentra distribuido en el conjunto de la organización. Este planteamiento considera el liderazgo de profesores que se va generando como resultado de la formación basada en el centro, a través del aprendizaje que se deriva de la aplicación de diferentes proyectos desarrollados y puestos en práctica en la escuela. La promoción de este desarrollo profesional genera una visión compartida de la escuela, rompe el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes (Murillo, 2006).

Además, el liderazgo distribuido, compartido o participativo permite escuchar la voz de diferentes actores escolares y genera la corresponsabilidad en las acciones emprendidas, hacia el logro del bien común (Rendón, 2009).

Se debe aclarar que en este tipo de liderazgo no se considera simplemente la delegación de poder desde el centro, sino que implica aprovechar las capacidades de todos, compartiendo el liderazgo entre unos y otros. También se debe considerar que, de acuerdo con Sendón (2007) la delegación de poder, temporal, está sujeta a evaluaciones conjuntas, basadas en la conducción participativa de la escuela.

Para alentar a los miembros del equipo hacia el aprendizaje compartido, el líder debe hacer hincapié en que su medio de vida depende de dicho aprendizaje, enfatizando el trabajo en equipo y estimulándoles a asumir plena responsabilidad (Pirela y Sánchez, 2009).

El llamado liderazgo transformacional es propio de quienes se concentran en objetivos a largo plazo, procuran transformar las estructuras en las que operan, con la finalidad de que éstas se adecuen a los valores que aspiran implantar en el grupo, y motivan a las personas a que trabajen con ellos a fin de que se comprometan en su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional (Elizondo y Torres, 2008).

En otro orden de ideas, desde las investigaciones sobre dirección en centros escolares González (2008) establece dos grandes funciones propias de la dirección escolar:

1. Las relacionadas con funciones de gestión y administración tales como, mantenimiento de documentación, infraestructura, control del presupuesto, regulación y control de horarios.
2. Las que corresponden al liderazgo educativo, es decir, estímulo y apoyo a los profesores.

Es así que el rol del director escolar se ha ido modificando, desde ser el encargado de labores esencialmente administrativas, a ser el director con dedicación exclusiva y responsable del desarrollo de los recursos humanos, materiales y económicos que las administraciones con competencias en educación ponen a su disposición del centro para prestar un servicio educativo público.

De acuerdo con Bennis y Nanus, (2008), en materia de liderazgo se perfilan cuatro áreas de competencia representadas en un líder, las cuales son:

1. Atención a través de la visión: La visión anima, vigoriza, transforma el propósito en acción lo cual hace referencia a los propios valores.
2. Significado a través de la comunicación: Menciona que una de las diferencias clave entre líderes y administradores es que los primeros buscan saber por qué, a diferencia del saber cómo, de los segundos.
3. Confianza a través del posicionamiento: Refiere que los seguidores no responden a las exhortaciones, sino que se adhieren al ejemplo.
4. Despliegue del yo a través de la consideración positiva de sí mismo y el factor Wallenda: Este factor considera al fracaso como oportunidad de aprendizaje, busca el logro de una consideración positiva de sí mismo, que implica reconocer las virtudes y compensar los defectos.

En contraparte algunos de los aspectos que limitan el despliegue de un liderazgo eficaz con tendencia a una visión compartida son precisamente los contextos definidos en el medio actual para el liderazgo (Bennis y Nanus, 2008), pues se han visto en la necesidad de hacer frente a la complejidad de la organización así como a la interpretación de sus colegas sobre la credibilidad atribuida a su rol. Por otro lado, los principales obstáculos que se presentan en Latinoamérica para consolidar el liderazgo es la incapacidad para elegir el



personal y llevar un control a través del seguimiento que le faculte para incidir directamente en los salarios de sus colaboradores.

Hoy día, el liderazgo no se concibe separado de la función directiva; un buen directivo o líder será aquel capaz de moverse entre ambos estilos. El perfil del líder directivo no es un modelo general, por el contrario es un modelo particular para cada contexto institucional y las problemáticas que lo caracterizan. Por tanto para que un directivo escolar en el contexto actual latinoamericano pueda convertirse en líder eficaz sería necesaria en primer lugar una reestructuración del sistema que permita la elección de los más aptos para el puesto, así como la descentralización del poder en manos del sistema, delegando a las instituciones facultades como la intervención en la creación de metas, la contratación del personal y el diseño de leyes que orienten sus acciones hacia el objetivo.

Es necesario cambiar el paradigma del sistema paternalista basado en la definición total de las instituciones y evolucionar hacia la descentralización estratégica que prevea la preparación y elección de líderes capaces de anticipar e integrarse al cambio social, político y económico, haciendo de las escuelas centros de calidad aptos para enfrentar la vertiginosa vida moderna y satisfacer las nuevas necesidades de la población.

Al respecto Senge (citado por Flores y Torres, 2010) sugiere que el director, como líder de la organización, sea capaz de construir una visión compartida y alejarse de la organización jerárquica tradicional. Los líderes, deben trascender sus tareas esencialmente administrativas para diseñar el propósito, la visión y los valores que serán parte de la cultura de la organización. Debe ser capaz de crear nuevas realidades a través del cambio progresivo de los modelos mentales a través de una actividad de diálogo y discusión para tratar de conectar la visión institucional con el punto de vista de los individuos que forman

la organización. La labor del líder, consiste en estimular proporcionando retos y apoyo, brindando los recursos necesarios, eliminando los obstáculos.

Para ello, resulta preponderante establecer un clima de seguridad y apertura en donde los miembros de la organización comuniquen abiertamente los problemas, para permitir que nuevas ideas y métodos provengan de empleados pertenecientes a cualquier nivel de la organización que puedan agregar valor a las discusiones y revisiones. Desde la perspectiva política, es necesario que el director utilice su poder para posibilitar que sean los propios miembros de la organización los que puedan decidir cuáles son los ámbitos de mejora mediante el diálogo y aprendizaje mutuo sobre la vida organizativa, con el fin de transformar las prácticas educativas.

El liderazgo directivo debe ser tal que pueda potenciar la voluntad de los otros actores escolares para autogestionar su propia responsabilidad en una tarea específica (Murillo, 2006). El hecho de que los líderes estén personal y activamente involucrados en las iniciativas de aprendizaje, así como en mantener un clima apto para aprender, puede hacer la diferencia en el proceso de aprendizaje de las organizaciones.

Después de haber llevado a cabo la revisión de literatura e investigaciones relacionadas con el tema, se vislumbra que aunque nadie tiene la solución a todos los problemas que se le plantean hoy a los centros educativos, o precisamente por esa toma de conciencia, se proponen cambios dirigidos a modificar la propia estructura del sistema educativo que permita mejorar la calidad de los centros escolares y por ende de las condiciones laborales de los profesionales dedicados a la enseñanza. Ya que las instituciones educativas son centros de formación para el desarrollo de la personalidad de los seres humanos, donde deben afianzarse los valores mediante la utilización de experiencias diversas de vida intelectual y moral, permitiendo que el sentido de la

honestidad, el respeto a los demás, la solidaridad, el respeto por el trabajo perseverante, el espíritu crítico y la creatividad se interioricen y se expresen en acciones (Pirela y Sánchez, 2009).

## Capítulo 3. Método

### *Enfoque de investigación*

Según el tipo de estudio de que se trate depende la estrategia de indagación; el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos y el muestreo son distintos en estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. De esta manera la presente tesis se integró con elementos de los cuatro alcances, ya que en la práctica cualquier estudio puede incluir elementos de más de uno de estos tipos de investigación.

- Estudio exploratorio: Se efectúa habitualmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Esta clase de alcance es común en la investigación del comportamiento, sobre todo en situaciones donde hay poca información. En el caso de la presente tesis el tema ha sido poco estudiado por lo que sirvió para obtener mayor información y brindó la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular e investigar una área que se considera crucial en el ámbito educativo.
- Estudio descriptivo: Busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En este caso uno de los propósitos del investigador fue describir los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los maestros, esto es decir cómo es y se manifiesta dicha situación.
- Estudio correlacional: Tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables. Su utilidad y propósito principales son saber

cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. En la presente tesis se investigaron dos instituciones con características similares para comparar los datos recabados y obtener un patrón común de respuesta además permite obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa, la cual se realizará al comparar la tesis con otros proyectos de investigación

- Estudio explicativo: Va más allá de la descripción de fenómenos, o del establecimiento de relaciones entre conceptos, están dirigidos a responder las causas de los eventos físicos o sociales, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste. Estos son más estructurados que las demás clases de estudios, en esta línea una vez culminada la tesis se pretende profundizar en líneas de investigación relacionadas para proporcionar un sentido de entendimiento del tema de estudio.

Por otro lado, el método para la investigación y procesamiento de datos utilizado en este proyecto, es el de estudio de casos múltiple, donde se comparan dos escuelas investigadas con los mismos instrumentos para identificar patrones comunes entre estructuras organizacionales similares. Este método consiste en estudiar el mismo fenómeno a través de diversos casos que están organizados alrededor de al menos una pregunta de investigación, abarca la complejidad de un caso en particular y busca el detalle de la interacción con el contexto para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2010).

De esta manera, la investigación con estudios de casos no es una indagación de muestras ya que el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros sino comprender un caso particular.

El estudio de casos múltiple fue abordado desde un enfoque cualitativo de manera que permitiera describir en detalle cómo influye la estructura organizacional en el trabajo de los maestros en dos escuelas secundarias públicas localizadas en Metepec, Estado de México (México) donde se realizó el trabajo. Un estudio de este tipo requirió del investigador mantener con claridad una interpretación fundamentada para no establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados, se orientó a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, a valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De igual manera se necesitó la observación y la reflexión, que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y comprobar de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que se ve y la solidez de sus interpretaciones (Stake, 2010). En este sentido, se requiere que las personas responsables de la investigación eviten que las creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones, para no establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados; por ende los modelos cualitativos requieren que el investigador esté en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios, analizando y resumiendo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Cabe señalar que los estudios de casos cualitativos dirigen preguntas de investigación a casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Las variables se definen por criterios de experiencia y se desarrollan de forma inesperada; las condiciones situacionales no se conocen ni se controlan de antemano por ello la capacidad interpretativa del investigador no debe perder nunca el contacto con el desarrollo de los acontecimientos para orientar las observaciones.

En otro orden de ideas, el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para representar las interpretaciones a otras personas, así la visión sobre los estudios de casos parte de los métodos de investigación holísticos ya que suponen que un fenómeno complejo no puede entenderse sólo por el análisis de sus partes constitutivas, sino que es necesario examinarlo en conjunto para lograr una comprensión integral de él (Valenzuela, 2004); y de los diseños etnográficos que pretenden describir, analizar ideas, creencias e interpretaciones profundas de un grupo, sistema social o cultural (Hernández, et al., 2010). Así este tipo de diseños estudian categorías, temas y patrones para finalmente presentar los resultados de manera que resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Es importante mencionar que el tiempo disponible para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados bajo este método, por tal motivo se eligieron casos accesibles de abordar, que contaran con la autorización de los directivos del centro y con actores dispuestos a dar su opinión sobre el tema de la investigación.

Cabe resaltar que para este proyecto se proporcionó previamente la metodología específica a utilizar, incluyendo instrumentos a aplicar e indicaciones específicas de cómo aplicarlos, cómo capturarlos, y el marco teórico base del análisis pues forma parte de un conjunto de estudios multinivel dirigido por el Dr. Eduardo Flores Kastanis profesor titular de la Escuela de Graduados del Tecnológico de Monterrey.

### *Características del contexto y participantes*

El primer paso a realizar fue seleccionar dos escuelas de características muy similares entre sí, y de la misma localidad. Se escogieron dos escuelas secundarias públicas del turno

vespertino, ubicadas en Metepec, Estado de México, México; para su identificación a lo largo del trabajo serán denominadas como escuela “A” y “B” respectivamente.

Son instituciones que se encuentran ubicadas en el Suburbio más exclusivo del Valle de Toluca y de su Zona Metropolitana. El cual tiene un producto interno bruto de casi 2.000 millones de euros para una población de un poco más de 300.000 habitantes, lo que lo convierte en uno de los municipios más ricos del país con un alto grado de desarrollo pero con una desigualdad latente. Para acceder a las escuelas se cuenta con dos de las vialidades más importantes y transitadas en Toluca que son “Paseo Tollocan” que dirige al Distrito Federal y “Las torres” en donde el tránsito por lo general es denso.

Por tal razón los centros educativos elegidos para llevar a cabo la investigación se sitúan en una zona semiurbana, ya que a pesar de contar con todos los servicios y tener cerca los principales centros comerciales, sigue siendo un municipio donde la repartición de la riqueza es tan desigual que conviven personas con el más alto poder adquisitivo y las clases menos desarrolladas.

Inicialmente se caracterizaron ambos centros escolares a los que pertenecen los maestros a entrevistar, para asegurarse que fueran lo más semejantes posibles. Ambos centros escolares cuentan con un director, un subdirector, un secretario académico y cuatro orientadores, la escuela “A”, tiene tres grupos de cada grado escolar con un total de 20 maestros responsables; la escuela “B”, tiene cuatro grupos de cada grado con un total de 22 maestros responsables.

La cantidad de alumnos atendida en cada escuela es semejante, ya que en la escuela “A” se encuentran un total de 256, atendiendo un promedio de 28 estudiantes por grupo y en la escuela “B”, se tienen un total de 275, atendiendo un promedio de 23 estudiantes por



grupo. Los datos que se obtuvieron y registraron para ser autorizados por el asesor de tesis, se especifican en la Tabla 1 descrita a continuación:

Tabla 1.

*Características de las escuelas investigadas (Datos recabados por el estudiante).*

<b>Características</b>	<b>Escuela “A “</b>	<b>Escuela “B”</b>	<b>Observaciones</b>
Localidad	San Jerónimo Chichahualco Metepec	Las Marinas Metepec	
Nivel educativo	Secundaria	Secundaria	
Turno	Vespertino	Vespertino	
Zona	Semi urbana	Semi urbana	
Nivel socioeconómico	Medio	Medio	
Número de salones de clase	12	12	
Promedio de grupos por grado	3 grupos de 1ero 3 grupos de 2do 3 grupos de 3ero	4 grupos de 1ero 4 grupos de 2do 4 grupos de 3ero	
Número de maestros responsables de grupo +/- 3	20	22	
Total de alumnos +/- 15%	256	275	
Promedio de alumnos por grupo +/- 15%	28	23	
Número de administradores director[a], subdirector[a], coordinadores, jefe d departamento, prefectos) +/- 2	1 director escolar 1 subdirector escolar 1 secretario académico 4 orientadores	1 director escolar 1 subdirector escolar 1 secretario académico 4 orientadores	
Barda perimetral	Sí	Sí	
Oficinas del personal administrativo	Sí	Sí	El director, subdirector y secretario académico tienen cada uno su oficina personal
Cubículos para orientadores	Sí	Sí	
Espacio para secretarías ejecutivas	Sí	Sí	En la escuela “A” tienen dos secretarías y en

Sala de juntas	Sí	Sí	la “B” tres.
Baños para maestros	No	Sí	
Baños para alumnos	Sí	Sí	
Aula de medios	Sí	No	En la escuela “A” los padres ayudan a pagar internet
Sala de cómputo	Sí	Sí	Los equipos no están actualizados
Áreas verdes	Sí	Sí	
Áreas deportivas	Sí	Sí	
Cafetería	Sí	No	En la escuela “B” únicamente cuentan con tienda escolar
Estacionamiento	No	Sí	
Salones para talleres	Sí	Sí	

---

Así se observa que en la escuela “A” existen 12 aulas, se utilizan nueve para cada grupo, quedan sin utilizar tres y en la escuela “B” existen 12 aulas las cuales se utilizan en su totalidad. Cada salón cuenta con escritorio, silla para maestro, butacas en regular estado, ya que la mayoría son viejas y algunas están rayadas.

Los dos centros escolares tienen barda perimetral, oficinas para personal administrativo, cubículos para orientadores, espacio para secretarías ejecutivas, sala de juntas, baños para maestros y alumnos, áreas verdes, deportivas, estacionamiento y salones para talleres.

En la escuela “A” no cuentan con pintarrones, continúan utilizando pizarrones verdes y tampoco tienen casilleros a diferencia de la escuela “B”. Sin embargo, esta última no cuenta con cañón y/ retroproyector para uso de los maestros, ni cafetería a diferencia de la escuela “A”.

Ambas instituciones cuentan con personal de limpieza para el mantenimiento de la infraestructura, la escuela “B” tiene estudiantes que hacen su servicio social en la institución (observan e imparten clases con apoyo de los maestros y apoyan para la realización de algunas actividades académicas).

En otro orden de ideas, los casos que son de interés en la educación los constituyen generalmente personas y programas (Stake, 2010). Para los fines de la presente tesis se pretende comprender lo que los actores relatan respecto a lo que facilita, dificulta su trabajo y lo que consideran que hacen los maestros para ser considerados exitosos o no exitosos. Los participantes del proyecto fueron los profesores que dan clases del currículum obligatorio, no se entrevistó al director, subdirector, personal secretarial, de apoyo o de intendencia.

Para llevar a cabo la investigación se pidió autorización a los directivos de ambas escuelas y se entrevistó al 94% de los docentes de la escuela “A”, ya que 2 se negaron a participar en el estudio debido a que en su opinión no tenían tiempo para responder las preguntas y al 100% de la escuela “B”. En total se entrevistó a 18 personas de la escuela “A” y a 22 de la escuela “B”.

La mayoría de los profesores de ambas escuelas tienen estudios de licenciatura; en la escuela “A” el promedio de edad es de 46 años y la mayoría tiene una antigüedad superior a 10 años de servicio en la institución. En la escuela “B” el promedio de edad es de 42 años y la mayoría tiene una antigüedad superior a 15 años de servicio en el centro escolar.

A continuación se muestra la Tabla 2 donde se aprecian las características de los participantes.

Tabla 2.

*Características de los participantes (Datos recabados por el estudiante).*

<b>Características</b>	<b>Escuela “A”</b>	<b>Escuela “B”</b>
Estudios de nivel técnico	2 docentes	5 docentes
Estudios de Licenciatura	14 docentes	15 docentes
Estudios de Maestría	2 docentes	2 docentes
Edad	Promedio de 46 años (el maestro más joven tiene 23 años y el de mayor edad tiene 57 años).	Promedio de 42 años (el maestro más joven tiene 26 años y el de mayor edad 56 años)
Antigüedad	3 docentes con una antigüedad de uno a cinco años. 0 docentes de seis a diez años. 5 docentes de once a quince años. 0 docentes de dieciséis a veinte años. 1 docente de veintiuno a veinticinco años. 8 docentes de veintiséis a treinta años. 1 docente con más de treinta años dentro de la institución.	1 docente con un año dentro de la institución 3 docentes de seis a diez años. 1 docente de once a quince años. 3 docentes de dieciséis a veinte años. 2 docentes de veintiuno a veinticinco años. 6 docentes de veintiséis a treinta años. 6 docentes con más de treinta años dentro de la institución.

Las escuelas fueron elegidas de acuerdo a los requerimientos solicitados previamente para el desarrollo de la investigación, en cuanto a condiciones similares en: localidad, nivel educativo, nivel socioeconómico, plantilla de personal, población escolar, características de infraestructura y turno en que se imparte el servicio educativo.

### *Instrumento*

Para esta investigación no se diseñaron instrumentos, la recolección de datos se llevó por medio de entrevistas semiestructuradas; esto es, se utilizó un cuestionario definido a priori con base en una guía de preguntas (Valenzuela, 2004). En este tipo el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema (Hernández, et al., 2010). Cabe mencionar que el instrumento fue proporcionado por el Dr. Eduardo Flores Kastanis profesor titular de la Escuela de Graduados del Tecnológico de Monterrey.

Como parte de los criterios que el tesista se comprometió a realizar para ser aceptado en este proyecto fue que debería aplicar personalmente los instrumentos diseñados para el proyecto de la forma y cantidad que indicara el asesor, por tanto no podría delegar la aplicación.

El protocolo del instrumento consistió en:

1. Saludar y mencionar el tema de la investigación así como el número de preguntas de que constaba, además de certificar que se mantendría la confidencialidad de las respuestas para propiciar que los profesores aceptaran contestar la entrevista.
2. Realizar preguntas generales sobre la escuela y el trabajo del maestro para establecer rapport con el entrevistado. En este caso no se realizaron preguntas personales, sobre el clima o sucesos locales.
3. Realizar preguntas para recabar los datos necesarios que ayudaran a contestar la pregunta de investigación, las cuales son:
  - Pensando en esta escuela donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le facilita el trabajo?

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

4. Las respuestas se registraron en un formato establecido previamente (Ver Apéndice A).

5. Las respuestas se fueron agrupando una por una, en las siguientes 10 categorías preestablecidas, en una hoja de Excel de acuerdo a los siguientes aspectos:

1. Recursos (recursos materiales: libros, equipo, dinero, materiales didácticos, etc.).
2. Espacios (salones, salas de juntas, canchas, etc.).
3. Tiempo (tiempo de clase, tiempo con padres, tiempo para planear, etc.).
4. Relaciones (relaciones con colegas, administrativos, padres, comunidad, etc.).
5. Interacción (interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas como alumnos, directivos, colegas, padres, etc.).
6. Conocimiento (tener conocimientos o habilidades desarrolladas en diferentes

áreas para realizar el trabajo como cursos de capacitación, conocimiento de materiales actualizados, programas académicos para maestros, conferencias, etc.).

7. Información (contar o generar información necesaria para realizar el trabajo como datos sobre alumnos, reportes de calificaciones, resultados de exámenes estandarizados, información sobre eventos que se van a realizar, etc.).
8. Apoyo Interno (contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa).
9. Apoyo Externo (contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela aunque tengan alguna relación o se presenten ocasionalmente cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa, representante sindical, inspector, padres de familia, autoridades educativas, colegas de otras escuelas, etc.)
10. Otros. Cuando la respuesta no puede clasificarse en alguna de las nueve categorías anteriores.

### *Procedimientos*

#### *1. Solicitar autorización a los Directivos y profesores para llevar a cabo el estudio*

El criterio principal para la elección de dichas escuelas fue que además de cumplir con las características solicitadas para el proyecto, se contaba con acceso amplio e irrestricto a ellas. Para tal efecto se tuvo un primer acercamiento con los directivos escolares para explicar las características del proyecto y contar con la autorización para efectuarlo, resaltando los beneficios de conocer los aspectos que facilitan y dificultan el trabajo de los maestros, así como su punto de vista sobre los compañeros que tienen o no

éxito en la escuela, para establecer indicadores que puedan ser utilizados en planes de mejora a nivel profesional e institucional.

Una vez que se tuvo la autorización de los directivos, ellos mismos facilitaron un registro de los horarios. Ya que el único requisito que se pidió para acceder a participar en el estudio por parte de los centros escolares fue que las entrevistas se llevaran a cabo en “horas libres” o en descanso de los maestros, por tanto fue necesario contactar a los maestros respetando esta disposición.

De esta manera se llevaron a cabo las entrevistas en un tiempo aproximado de un mes, algunas ocasiones se interactuó con informantes de ambas escuelas, en otras únicamente se asistió a una escuela. Los tiempos estuvieron sujetos a la disponibilidad de los maestros. Fue importante crear empatía y un clima de confianza con los docentes desde el primer contacto, ya que no todos estaban completamente convencidos de participar en el estudio. Hubo quien autorizó contestar la entrevista en un primer momento y se fijaba cita, de conformidad de ambas partes, sin embargo el día y hora en el que se establecía la cita no acudían a la escuela o decían que no tenían tiempo, a pesar de ser ellos mismos quienes establecían los tiempos. Esto hizo lenta la recolección de datos ya que las entrevistas tenían por objeto recoger las descripciones e interpretaciones de todos los profesores entrevistados. También se dio el caso de dos maestros de la escuela “A” que no quisieron participar ya que comentaron que no tenían tiempo para responder las preguntas, a pesar de que se les indicó que únicamente eran cuatro cuestionamientos insistieron en que no podían contestar.

## *2. Recolección de datos*

De los maestros que accedieron a contestar las preguntas, se hizo una transcripción de sus respuestas de acuerdo al formato mencionado con anterioridad. Se anticipó que en las



entrevistas ocurre con frecuencia que el entrevistado responde “saltando” de una pregunta a otra. A veces no responde la primera pero si la segunda y de repente regresa a la primera. En ocasiones algo se “dispara” al responder una pregunta que lo lleva a regresar a alguna pregunta anterior. Por ello la mejor forma de ir anotando las respuestas fue registrarlas en una sola hoja dividida en cuatro secciones, para que el entrevistador pudiese moverse a escribir la respuesta correspondiente sin perder el contacto visual con el entrevistado más de una fracción de segundo.

Se utilizó una hoja de registro por entrevistado, con los siguientes datos: fecha, escuela (“A” o “B”), el número de maestro entrevistado; el cual sirvió para llevar control de cada entrevista, ya que no se pidió al maestro su nombre o grado o nada que lo identificara. En el reverso de la hoja del registro fue donde se anotaron las impresiones sobre el entrevistado y la entrevista (ver formato de registro en el Apéndice A).

Entre cada entrevista, hubo diez minutos antes de continuar con la siguiente, con el fin de revisar lo que se registró; esto es la redacción, la claridad del contenido y coherencia de las ideas. Además de anotar las impresiones y sucesos importantes ocurridos durante la entrevista.

### *3. Procesamiento de información*

Las respuestas se agruparon una por una en diez categorías (recursos, espacios, tiempo, relaciones, interacción, conocimiento, información, apoyo interno, apoyo externo, otros) preestablecidas en una hoja de cálculo. Las cuales a su vez se dividieron en subcategorías para facilitar el análisis.

Asimismo se identificaron con una clave si se consideró que la respuesta se relacionaba con facilitar el trabajo (F), dificultar el trabajo (D), si es algo que hacen personas exitosas (E), o no exitosas (N). Y para cada respuesta la clave de la escuela donde

trabajaba el maestro (“A” o “B”) y el número de control del maestro que respondió que fue continuo y no por escuela.

#### *4. Análisis de la información recabada*

El análisis de la información ocurre en paralelo, se recolecta la información y se va analizando (Hernández et al., 2010), ya que entra en juego también la observación de lo que ocurre.

El análisis de la información requirió identificar los patrones de respuesta más comunes de cada escuela (“A” y “B”). Por ello lo que interesó fueron los patrones comunes de respuesta que dan los maestros de una misma escuela al ser entrevistados, no las excepciones. Esto es, se compararon respuestas y se parte del supuesto que sólo aquellos aspectos que se repiten en las respuestas de por lo menos el 50% de los maestros pueden deberse a la estructura de la escuela, y no a las características personales de cada maestro. El análisis se centró 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 son relevantes para el problema de esta investigación, sin embargo esto es normal en estos tipos de investigación.

Con esta información se generó un modelo para la estructura de la escuela “A” y para la “B” con los patrones de repuesta más marcados de los maestros que la integran. Estos dos modelos se compararon entre sí, para identificar si hay patrones comunes a ambas instituciones. Son estos patrones comunes a ambas escuelas los que tienen la mayor probabilidad de ser efectos de la estructura tradicional, más que variaciones generadas 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 permite relacionar los hallazgos y los modelos desarrollados con la literatura revisada para este proyecto, para determinar si lo que presenta la teoría se confirma o no a través de la tesis.

Finalmente cabe mencionar que como parte imprescindible de esta investigación, se hizo uso de la observación durante todo el proceso de la recolección de datos para estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones con la finalidad de adentrarse a profundidad en el contexto y mantener una reflexión permanente para responder a la pregunta de investigación (Hernández et al., 2010). Hay que recordar que las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso ya que los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador (Stake, 2010).

Por tanto, el método de estudio de casos múltiples es una herramienta valiosa de investigación, cuya mayor fortaleza radica en que a través del mismo se puede generalizar a otros que representen condiciones teóricas similares. En este sentido, la credibilidad de las conclusiones obtenidas se basa, en la calidad de la investigación desarrollada, de ahí la importancia de que el investigador busque comprender a través de la interpretación lo que el otro o los otros quieren decir, de igual forma que el instrumento sea confiable y el procedimiento esté integrado con una serie de tácticas a lo largo del proceso; tal y como se llevó a cabo en la presente investigación, en la cual se procuró mantener una postura ética y se respetó en todo momento las indicaciones brindadas previamente para recolectar, procesar y analizar la información.

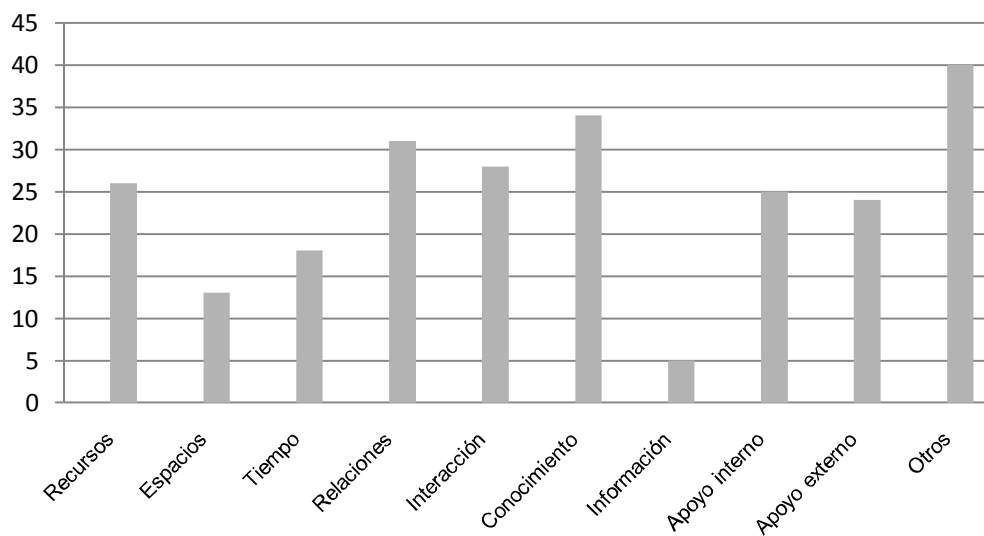
En el siguiente capítulo se abordará el análisis de la información obtenida.

## Capítulo 4. Análisis de Resultados

### *Análisis descriptivo*

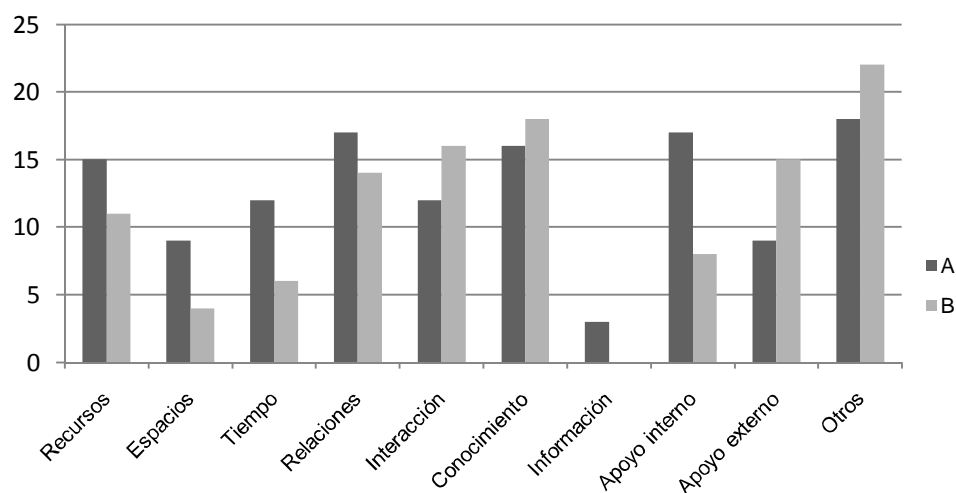
El siguiente capítulo muestra por medio de gráficas la sistematización de la información obtenida del trabajo de campo realizado en las escuelas, con la finalidad de encontrar patrones comunes, para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?.

La Figura 1, señala la suma de las respuestas de cada categoría en ambas escuelas; Relaciones, Conocimiento y Otros, fueron las de mayor relevancia ya que fueron mencionadas por más del 50% de los profesores entrevistados. Mientras que la categoría de información no se considera un patrón común de respuesta por ser mencionada únicamente por tres maestros correspondiente al 7.5% de la población participante.



*Figura 1.* Comportamiento de respuestas a cada una de las categorías por maestros de ambas escuelas. (Datos recabados por el estudiante.)

Por otro lado, en la Figura 2, se aprecian las respuestas a cada una de las categorías por centro escolar, en ella se observa que en la escuela “A”, Relaciones, Apoyo interno y Otros fueron las de mayor relevancia ya que fue un patrón común de respuesta en más del 50% de los maestros entrevistados, mientras que Conocimiento y Otros fueron las de mayor frecuencia en más del 50% de los profesores de la escuela “B”.

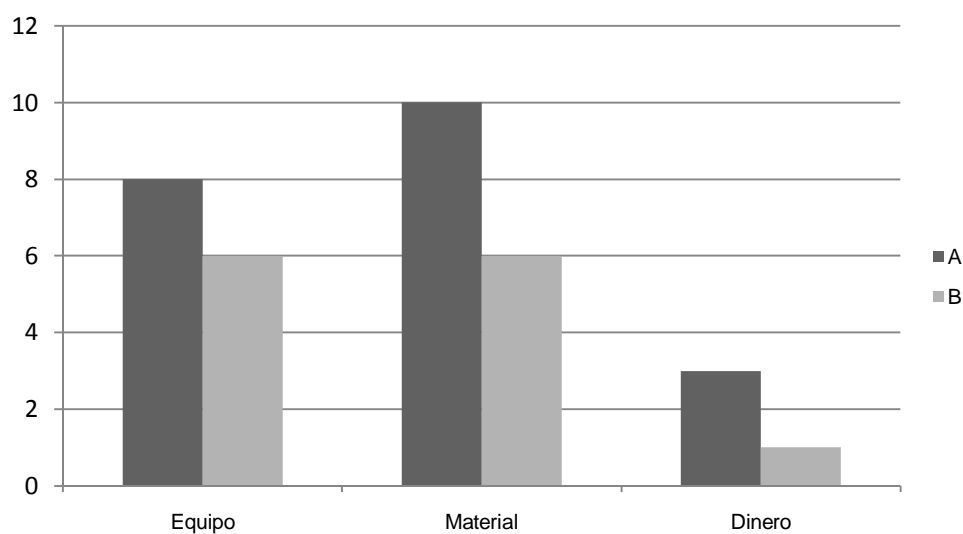


*Figura 2.* Comparación de número de respuestas por categoría en escuelas “A” y “B”.

(Datos recabados por el estudiante).

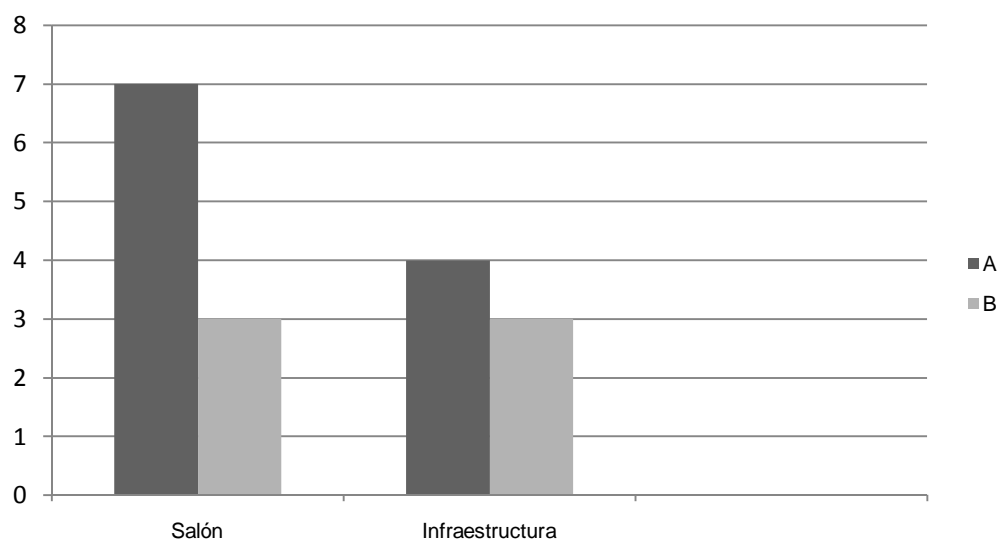
Cabe mencionar que se incluyeron subcategorías para facilitar el análisis, en la Figura 3 se describen las correspondientes a Recursos. Al respecto, 10 maestros de la escuela “A” mencionan como aspecto prioritario la subcategoría de material, afirman que no cuentan con pintarrones, siguen usando pizarrones verdes, cada maestro tiene que llevar material didáctico para usar en las sesiones de clase, ya que en la institución no se cuenta con él. Tal y como describen los profesores “yo traigo copias para los alumnos pero es desgastante y se acostumbran”, “no hay material didáctico en la escuela, los maestros los

tenemos que traer”. Lo único que se considera facilita el trabajo son los libros de texto gratuitos, como lo describe un profesor “facilita mi trabajo el libro de texto de mi asignatura”. Por otro lado en la escuela “B” esta subcategoría no es relevante como un aspecto que dificulta o facilita su trabajo ya que solo seis maestros de 22 hicieron referencia en sus respuestas a materiales y equipo, por ejemplo: “facilita el trabajo tener acceso a internet dentro de la escuela”, sin embargo generalmente “las computadoras están guardadas y no se utilizan”, “el maestro tiene que llevar el material didáctico”, “la escuela no proporciona ni un gis”, lo cual dificulta el trabajo; finalmente solamente un profesor hace referencia a la subcategoría de dinero “las carencias económicas de algunos alumnos, dificultan el trabajo ”.



*Figura 3.* Comparación de subcategorías de Recursos por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

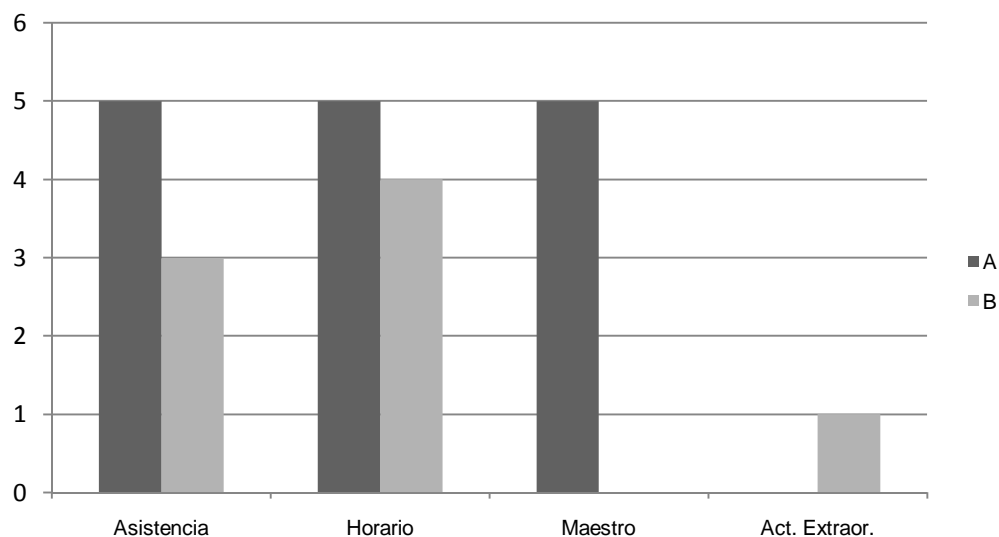
La subcategoría de Espacios no fue relevante para ninguna de las dos escuelas, ya que únicamente siete maestros de la escuela “A” hicieron mención de aspectos relacionados con el salón y cuatro con infraestructura, tales como que facilita el trabajo contar con biblioteca, aula de medios, espacios deportivos y que en general la infraestructura de la escuela es buena, en palabras de un profesor “la escuela está muy bien, muy completa en cuanto a salones”. Por otro lado en la escuela “B” únicamente tres respuestas de maestros describen aspectos de infraestructura, por ejemplo: “tenemos biblioteca”, “no hay suficientes espacios deportivos”, “las instalaciones son adecuadas”.



*Figura 4.* Comparación de subcategorías de Espacios por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

La categoría Tiempo no fue relevante para los docentes de ambas escuelas, sin embargo en la escuela “A”, cinco maestros mencionan la asistencia de los maestros como un factor de éxito y por consecuencia los docentes que faltan se perciben como carentes de éste. También cinco maestros mencionan que el invertir más tiempo del que les corresponde es característico de los maestros que tienen éxito. Por otro lado afirman que el

horario elaborado por la institución dificulta las labores docentes. En sus palabras “tienen éxito los maestros que rara vez faltan al trabajo”, “se quedan más tiempo en la escuela”. Respecto a la escuela “B” únicamente cuatro maestros de 22 mencionaron que el tiempo bien aprovechado facilita el trabajo y también el que los maestros realicen trabajo extra fuera de su horario se percibe como factor de éxito “facilita el trabajo, los tiempos bien definidos y aprovechados” en cambio “preparar los diferentes concursos quitan tiempo de clases”.



*Figura 5.* Comparación de subcategorías de Tiempo por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

En la categoría Relaciones si se muestran patrones comunes de respuesta en la escuela “A”, ya que 12 maestros describen como factor de éxito, el que los docentes mantengan buenos vínculos con sus compañeros, “se llevan bien con los demás maestros, hay compañerismo”, y como maestros poco exitosos los que “no tienen capital social” o se llevan mal con sus compañeros. Por otro lado, mencionan que dificulta el trabajo el no



conocer lo que hacen sus colegas, “antes analizábamos resultados y nos enterábamos de lo que hacíamos pero ya no intercambiamos experiencias”, en esta línea comentan que el trabajo se facilita cuando “entre maestros platicamos de lo que nos funciona en clase”. También refieren que los maestros exitosos mantienen buenas relaciones con los estudiantes, se preocupan por ellos, son exigentes y tienen buen control del grupo, por el contrario los maestros poco exitosos “no toman en cuenta a los alumnos” o en su defecto “les dan mucha confianza, la cuestión es que se les escapan de las manos” por no poner límites. En la escuela “B” no se encontraron patrones comunes de respuesta, ya que solo siete maestros de 22 entrevistados hicieron referencia a la subcategoría de relaciones entre maestros. Al respecto describen como exitoso a quien “se lleva bien con los demás compañeros” y como no exitosos “a los que envidian a los demás maestros” o quienes “tienen problemas con los compañeros porque son prepotentes, negligentes”. En cuanto a las relaciones con los alumnos mencionan que los maestros exitosos “están al pendiente de los alumnos” y los no exitosos son aquellos que “no tienen control del grupo, aunque estén el salón es una revoltura”.

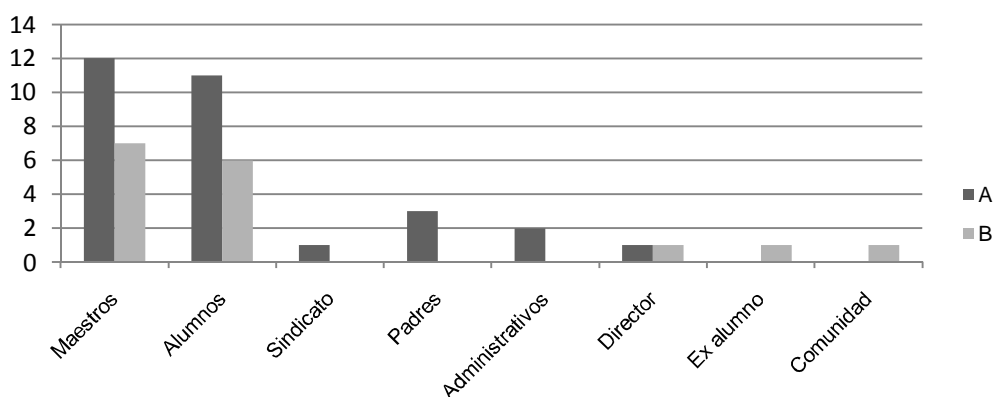
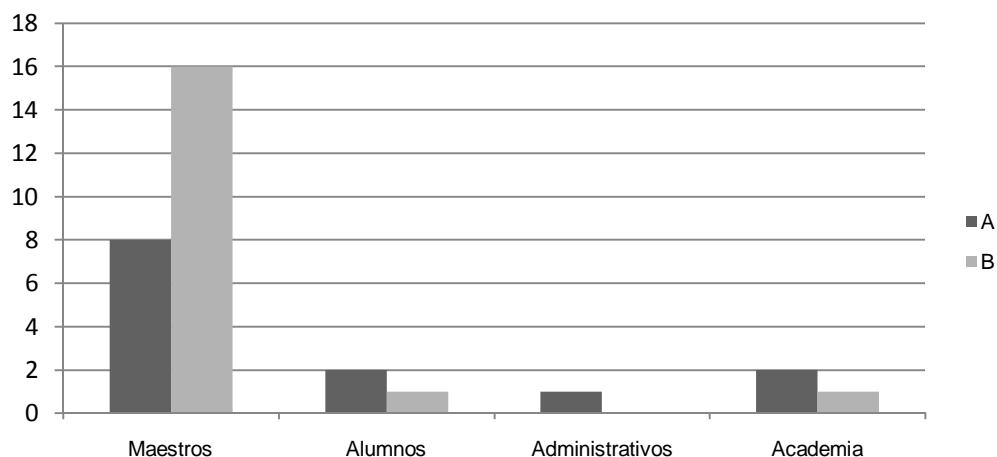


Figura 6. Comparación de subcategorías de Relaciones por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

En la categoría Interacción, en la escuela “A” no se detectan patrones comunes de respuesta, aunque ocho maestros hacen referencia a la que se da entre maestros, con respuestas tales como: “me facilita que platico con otros maestros sobre lo que están trabajando, para retroalimentarme no para criticar”, por tanto dificulta “que no hay trabajo en equipo”. Por otro lado, en la escuela “B” si es relevante esta categoría, ya que 16 maestros describen a la interacción entre maestros como un elemento importante para facilitar su trabajo, afirman “tratamos de unirnos para enfrentar un problema”, “trabajamos en equipo”. También esta categoría la incluyen como una característica de éxito de los docentes dentro de la institución ya que afirman que los maestros exitosos son aquellos que “hacen trabajo con responsabilidad”, “comparten experiencias exitosas”, “tienen un compromiso con la escuela” por ende los maestros que no tienen éxito son aquellos que no trabajan en equipo, “cada quien se dedica exclusivamente a su área, a lo suyo” y “que no se comprometen con su trabajo”.



*Figura 7.* Comparación de subcategorías de Interacción por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

En la categoría Conocimiento si se presentan patrones comunes de respuesta en ambas instituciones, en la escuela “A” nueve maestros mencionan que “utilizar diferentes técnicas grupales” facilita el trabajo y además es parte de los maestros exitosos el utilizar diferentes estrategias para transmitir el conocimiento, ya que “hacen amenas las clases”, aunque también afirman que algunos “solo dictan para tener tranquilo al grupo y eso es bien visto en la escuela”. Por otro lado en su mayoría los maestros no exitosos son aquellos que “trabajan en forma rutinaria y tradicional” y “no entusiasman a los alumnos”. De igual manera, se hace referencia a la preparación docente, 11 maestros afirman que es un elemento imprescindible para el éxito dentro de los centros escolares el tener profesores que “están bien preparados” y que “desarrollan su trabajo de la mejor manera posible”; por consecuencia los maestros mal preparados o que “no tienen alto nivel académico” no son percibidos como exitosos. Por su parte en la escuela “B”, las respuestas de 15 maestros se integran en esta categoría ya que afirman que la preparación docente es parte fundamental en el éxito de los maestros, ya que “son garantía de resultados por los conocimientos que tienen”, en consecuencia los docentes que “no tienen preparación continua” o que “imparten asignaturas que no son su especialidad” no son vistos como exitosos. En la misma categoría describen que “saber utilizar las tecnologías de información”, “tener la especialidad de la asignatura”, “contar con la preparación necesaria” facilita el trabajo; no así “el poco dominio de programas” y “cuando impartes una asignatura que no sabes”.

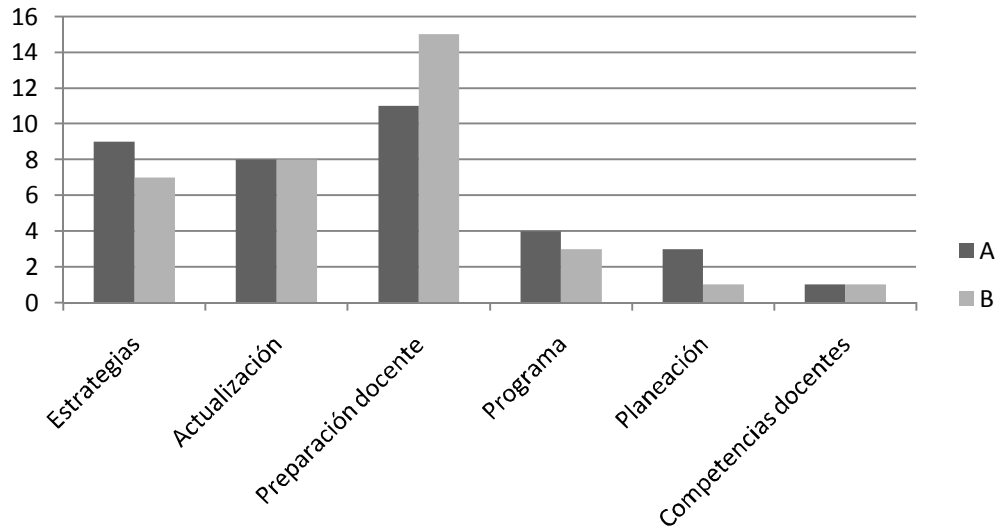


Figura 8. Comparación de subcategorías de Conocimiento por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

La categoría Información no fue relevante para ninguna de las dos escuelas, solo dos maestros en la escuela “A” mencionan que facilita el trabajo que “la directora informa de cursos que se brindan en instituciones externas” y un docente refiere que “no hay difusión de los trabajos que hacen los maestros, están guardados”, lo cual dificulta el trabajo.

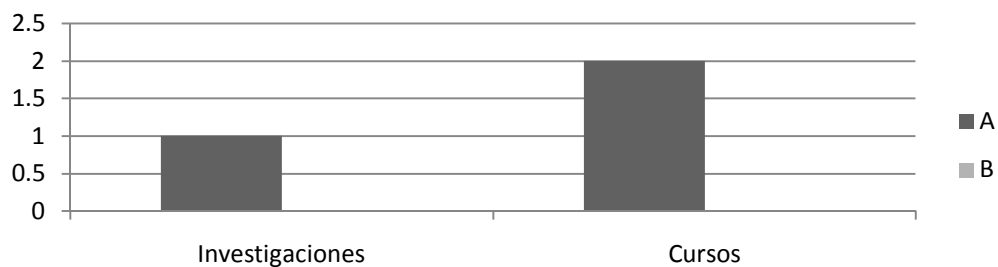


Figura 9. Comparación de subcategorías de Información por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

En la categoría Apoyo interno, en la escuela “A”, 14 maestros mencionan que el apoyo de la Directora facilita el trabajo, ya que “no pone peros para tener acceso a las aulas de medios” o a “los recursos con que cuenta la escuela”. Sin embargo en relación con los alumnos, perciben que no tienen respaldo de la Directora lo cual dificulta las actividades docentes ya que en palabras de los maestros “sobreprrotege a los alumnos, no les pone límites y siempre les da la razón a ellos no a nosotros”, “les da muchas concesiones a los alumnos, no hay sanciones cuando cometen una falta”; además el colectivo docente percibe “mala organización escolar”, pues “no se delegan actividades adecuadamente de acuerdo a cada función de los maestros” , hay “poca participación de la directora en asuntos académicos” y “no se reconoce a los maestros que desempeñan bien su trabajo”. En la escuela “B” no es relevante esta categoría, ya que únicamente seis maestros de 22 afirman que facilita las labores el “apoyo del director si tomamos alguna determinación con los alumnos” aunque en aspectos académicos dificulta el trabajo que el “director no se mete con tu trabajo, indiferencia”.

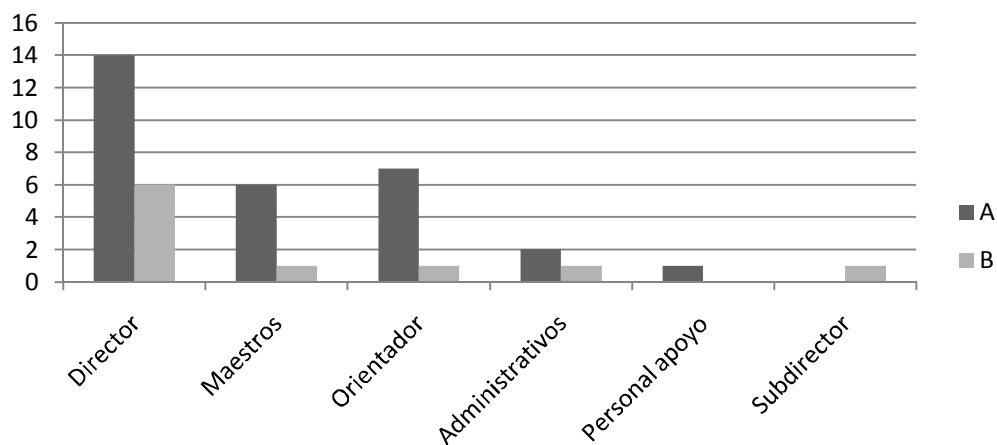


Figura 10. Comparación de subcategorías de Apoyo interno por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

Apoyo externo no muestra patrones comunes de respuesta en ninguna de las dos escuelas, sin embargo ocho maestros de la escuela “A” y nueve de la escuela “B” mencionan que la indiferencia de los padres de familia dificulta el trabajo docente, en sus palabras: “no se cuenta con el apoyo para las tareas porque la mayoría trabaja todo el día”, “los padres rara vez van a la escuela a preguntar por el desempeño escolar de sus hijos”, “papás que consienten mucho a sus hijos, piensan que con prodigarles todo es suficiente”.

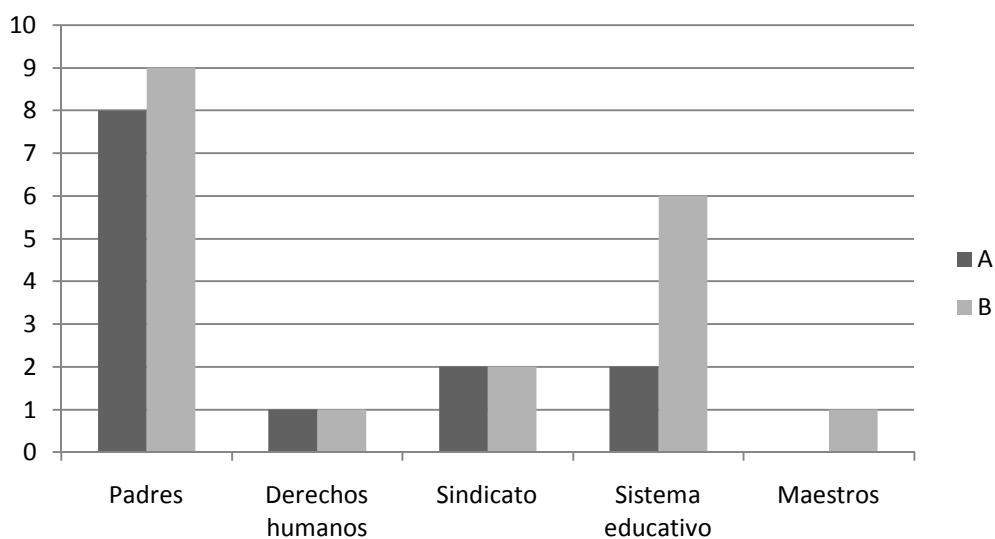


Figura 11. Comparación de subcategorías de Apoyo externo por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

En la categoría Otros, se encuentran patrones comunes de respuesta en ambos centros escolares, en la escuela “A”, 17 maestros mencionan que la actitud de los alumnos dificulta el trabajo, entre las que destacan la apatía e indiferencia por el estudio, “tienen todos los recursos materiales pero no les interesa el estudio”, “irresponsabilidad de alumnos”, “flojera”, “poco entusiasmo”. De igual forma 14 maestros describen que la actitud del maestro es un factor que propicia el éxito dentro de la escuela, tales como: “vienen a cumplir con su responsabilidad”, saben “mediar exigencia con tolerancia hacia

los alumnos”, por otro lado afirman que los docentes poco exitosos son aquellos que muestran “falta de compromiso consigo mismo y con el trabajo”, “son conformistas”, “gritan mucho”, en suma son “indiferentes, dicen que es mejor no desgastarse, dejar que los alumnos hagan lo que quieran”. En la escuela “B”, 13 maestros también hacen referencia a la actitud de los alumnos, como un elemento que dificulta el trabajo, haciendo comentarios tales como: “falta de interés de los alumnos por la escuela”, “apatía de estudiantes”. Por otro lado 14 docentes mencionan la actitud de los maestros como factor de éxito “maestros que les gusta su trabajo”, “no son maestros conformistas”, a diferencia de los que no se perciben como exitosos los cuales describen como “maestros que no les gusta su trabajo”, “solo vienen a la escuela por cumplir no porque sientan satisfacción en su trabajo”, “maestros que no han sobresalido, son conformistas”.

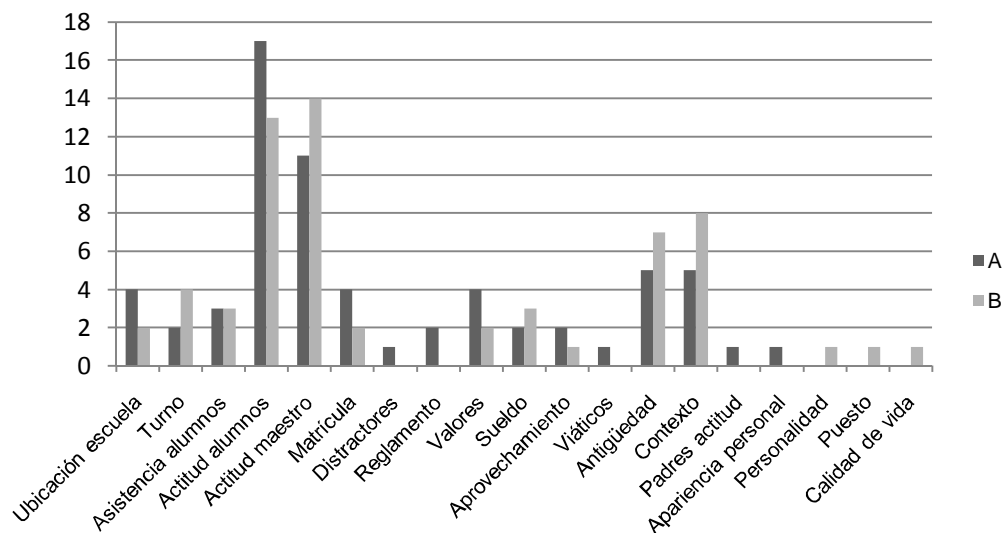


Figura 12. Comparación de subcategorías de Otros por escuelas (Datos recabados por el estudiante).

### *Análisis inferencial*

El análisis inferencial adquiere interés en cuanto a que 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 de una misma escuela. En esta línea, se parte del supuesto que la estructura organizacional condiciona en gran medida la conducta de lo que ocurre en la institución escolar y puede haber variabilidad entre las perspectivas, para ello lo que se analiza son los patrones comunes de respuesta y no las excepciones a partir de la revisión teórica revisada con antelación.

La organización tiende a delimitar los papeles que deben desempeñar sus integrantes, a partir de los roles, tareas asignadas y de una estructura particular que condiciona sus acciones, relaciones y decisiones. En otras palabras, a la organización escolar no se le puede explicar como un espacio que goza de autonomía total sino parcial ya que es un conjunto de partes interrelacionadas entre sí donde cada una manifiesta las características del todo (Pérez, 2008).

De manera más descriptiva, como afirma González (2008) las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar son:

- Dimensión estructural: Que se refiere a la estructura organizativa formal.
- Dimensión relacional: En la organización se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que la componen.
- Dimensión Cultural: En la organización se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas.



- Dimensión Procesual: En la organización se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona.
- Dimensión Entorno: Se mantienen ciertas relaciones con el entorno.

En esta línea, los centros escolares no solo tienen una estructura formal, sino también entran en juego los modos en que las personas se relacionan cotidianamente. Al respecto, Hoyle (citado en González, 2008) afirma que los individuos y grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses, esto se constata en palabras de profesores de la escuela A al mencionar que los profesores que tienen éxito se llevan bien con la mayoría de los maestros en cambio los que no tienen éxito, no tienen capital social.

Ahora bien, de acuerdo con Hargreaves (1996) existen cuatro formas que adoptan las culturas de enseñanza las cuales son:

1. Individualismo: Se produce cuando el profesor enseña, planea y trabaja solo a causa de limitaciones administrativas, como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral por lo que no puede hacerlo de otro modo o por elección a veces hasta en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros. Un ejemplo de lo anterior se muestra en la escuela “A”, ya que los profesores mencionan como factor que dificulta el trabajo, el no intercambiar experiencias con los compañeros. De igual manera en la escuela “B” mencionan que los profesores que no tienen éxito son aquellos que se aíslan, son individualistas y no comparten experiencias cotidianas del aula. Cabe mencionar que en lo que respecta a las relaciones profesionales entre docentes, se tiende al celularismo, entendiendo por tal, que cada profesor lleve a cabo la

actividad educativa de forma aislada, con un desconocimiento acerca de qué están haciendo los demás y apartado de controles organizativos efectivos (González, 2008).

2. Colaboración: En las culturas de colaboración, las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, y perfeccionamiento continuo. Esta forma se observa en la escuela “B”, donde los profesores relatan que unirse para enfrentar un problema y el apoyo entre compañeros, les facilita el trabajo. Aunque la colaboración puede ser útil o dañina, por lo que es necesario someter sus significados y realizaciones a exámenes para garantizar que sus resultados educativos y sociales sean positivos.
3. Colegialidad artificial: Se refiere a las relaciones de trabajo en colaboración que no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, generalmente son impuestas por autoridades formales por lo que anulan la profesionalidad de los profesores, el juicio discrecional que ella supone y desvía sus esfuerzos a fin de simular la aceptación de exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan (Day, 2005). Como ocurre en la escuela “A”, donde se escuchan comentarios que hacen referencia a las dificultades para trabajar en equipo, describen que generalmente las comisiones son atribuidas por la Directora, lo cual ocasiona frecuentemente malas interpretaciones y conflictos entre compañeros.
4. Balcanización: Esta cultura se ocupa de los grupos aislados y a menudo enfrentados dentro de la escuela, caracterizados por tener una permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político. Los cuales afectan el aprendizaje del alumno y el desempeño del profesor. Este tipo de cultura

se observa en la escuela “A” donde se afirma que existen enfrentamientos entre maestros a través de hacer comentarios negativos con la Directora o bien aceptando todas las solicitudes hechas por la misma para afectar la imagen laboral de alguien más. En palabras de un profesor, el no éxito implica “Que le hagan “la barba” a la Directora para atacar a otros maestros”.

Por otro lado, (González, 2008) menciona que las reformas definen las circunstancias sociales específicas bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente, constituidas por una serie de dimensiones tales como:

1. Rasgos físicos: Las escuelas deben ofrecer un conjunto de condiciones propias para el desarrollo pleno del trabajo docente, tales como espacios adecuados, recursos óptimos que puedan ser utilizados por los profesores y alumnos para ejecutar sus actividades así como cuidar las condiciones de seguridad. En este sentido, se detectó que la categoría espacios no fue relevante para ninguna de las instituciones como factor que facilite o dificulte el trabajo y de éxito o ausencia de éste. Sin embargo, respecto a la categoría recursos, la escuela “A”, sí mostró patrones comunes de respuesta como un factor que dificulta el trabajo pues en general los profesores refieren que la institución carece de material didáctico y deportivo, además cuando se les solicitan a los alumnos no los llevan a la clase, motivo por el cual cada maestro tiene que comprar sus propios materiales.
2. Rasgos estructurales: Hoy día los docentes como profesionales de la educación requieren desarrollar competencias para trabajar escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que ponen exigencias distintas al trabajo del profesorado (UNESCO, 2005). Como se identifica en las instituciones analizadas, ya que la categoría conocimiento es relevante para ambas escuelas, en la institución “A”, los

profesores afirman que los docentes exitosos tienen mucha preparación, alto nivel académico, desarrollan su trabajo de la mejor manera posible, tienen un excelente desempeño en el aula, destacada trayectoria; en contraparte los docentes no exitosos son aquellos que no tienen alto nivel académico, buena preparación o ésta es deficiente. En la escuela “B”, mencionan como factor de éxito la preparación constante, manejo de tecnologías de información, especialización docente; por ende la ausencia de éxito implica la falta de preparación y especialización. De igual forma se identifica que el desarrollo docente viene dado por el esfuerzo de cada profesor en continuar realizando estudios que propicien su especialización, y no de manera prioritaria por la institución.

3. Rasgos sociológicos: Los profesores constituyen una categoría profesional que adolece constantemente procesos de devaluación de su fuerza de trabajo en el sector público, es así que de los tres niveles que conforman la educación básica en México, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece el trabajo individual y el aislamiento de los maestros debido a que coexiste una gran diversidad en la preparación profesional (Sandoval, 2001). En esta dimensión, también influyen las condiciones sociales donde se ubican las escuelas desde el entorno hacia el interior de la escuela (UNESCO, 2005). Las condiciones sociales y económicas de las familias de los estudiantes constituyen el principal obstáculo que enfrenta el desempeño profesional de los docentes. Tal y como se muestra en los resultados arrojados por la presente investigación, donde este rasgo resulta relevante para ambas instituciones, así en la escuela “A” se comenta que dificulta el trabajo la apatía, falta de interés, indiferencia, irresponsabilidad, flojera, poco entusiasmo, mala conducta,

bajas expectativas a futuro de los alumnos; en palabras de los docentes “tienen todo pero no tienen iniciativa de superarse”. Por otro lado en la escuela “B” existe coincidencia en las respuestas, al describir la dificultad que supone en las actividades docentes la actitud de los alumnos tales como desinterés hacia el estudio, apatía, falta de un proyecto de vida, flojera, inquietud, indisciplina, irresponsabilidad. Los datos anteriores confirman que el ambiente familiar y las condiciones del entorno, configuran un marco contextual desfavorable, el cual se manifiesta en indisciplina, violencia en la escuela y problemas de aprendizaje de origen social (UNESCO, 2005).

4. Rasgos económicos: Dentro de la categoría de Otros, se incluyó la subcategoría Sueldos, la cual no se menciona como patrón común en las respuestas de los profesores de ambas instituciones, a pesar de que los beneficios monetarios siguen siendo bajos en comparación a otros profesionales. Probablemente debido a que las mayores satisfacciones de los docentes no se deben a cuestiones económicas o de prestigio sino a lo que Lortie (citado en Fullan y Hargreaves, 1997) llamaba recompensas psíquicas de la enseñanza, que se refiere a las satisfacciones de trabajar con los alumnos a pesar de las limitaciones burocráticas.
5. Rasgos políticos: Al igual que los rasgos sociológicos y económicos, el político no es parte de los patrones comunes de respuesta, en efecto solamente tres docentes de la escuela “A” y dos de la “B” hacen alusión a gremios docentes. El poder que sienten que tienen viene dado por recompensas psíquicas y no materiales, ésta es una idea de la carrera basada en la experiencia y determinada individualmente, lo cual pone límites a cualquier implicación institucional que no lleve a una mayor

competencia, estimulación y apoyos para la adquisición de habilidades específicas (Biddle, Good y Goodson, 2000).

6. Rasgos psicológicos: Es fundamental que el profesor cuide los aspectos emocionales, pues a medida que reconstruye su identidad profesional, es capaz de mejorar su enseñanza y ampliar la calidad de aprendizaje de sus alumnos (Barbosa, 2004). Al respecto, en las dos instituciones este rasgo forma parte de los patrones comunes de respuesta, en la categoría Otros, subcategoría Actitud del maestro, por un lado en la escuela “A” los profesores refieren que un factor de éxito es cuando se cumple con responsabilidad, se sabe mediar exigencia con tolerancia y en general se muestra agrado hacia las actividades docentes; en contraparte describen que los profesores sin éxito son aquellos que muestran falta de compromiso consigo mismos y con la institución, no tienen control sobre sus emociones ni sobre el grupo, son conformistas, indiferentes, desinteresados, apáticos, poco motivados es decir que no les gusta su trabajo. De igual manera, en la escuela “B” se refuerza este patrón ya que se menciona como factor de éxito el que a los docentes les guste su trabajo por tanto son responsables, realizan esfuerzos extraordinarios, son perseverantes, se perciben satisfechos con sus actividades y se preocupan porque los alumnos aprendan. En el otro lado como elementos en la ausencia de éxito está el no sentir agrado por el trabajo, verlo como un fastidio o una obligación, conformismo, no tener aspiraciones, no sentir satisfacción con las actividades, la flojera e irresponsabilidad con su labor. Por tanto, se observa que las conductas docentes no son meras destrezas técnicas sino comportamientos que se basan en la clase de personas que sean los profesores (Fullan y Hargreaves, 1997).

En otro orden de ideas, el papel del directivo como líder es imprescindible, ya que éste debe ser capaz de construir una visión compartida y alejarse de la organización jerárquica tradicional (Flores y Torres, 2010). El líder comparte la información acerca de lo que sucede en la organización, ofrece aliento para que el novel dé el primer paso, explica lo que es necesario aprender, cómo hacerlo y porque es importante ( Pirela, 2009).

Sin embargo a pesar de que las nuevas directrices apuntan hacia un liderazgo transformacional, caracterizado por la participación y el compromiso de todos los miembros para lograr una organización de rápido aprendizaje, el estilo de dirección en algunas escuelas es autocrático, ya que los dirigentes únicamente se encargan de gestionar el cumplimiento de los objetivos institucionales a través del control de actividades para manejar los pocos recursos asignados (Flores y Torres, 2010). Tal como reflejan los resultados en la escuela “A”, donde se describe que existe una mala organización escolar ya que no se delegan las actividades apropiadamente de acuerdo a la función de los maestros y la supervisión del trabajo por parte de la Directora limita las actividades docentes.

Desde esta perspectiva, el papel del líder requiere trascender las tareas exclusivamente administrativas para ser capaz de estimular a los individuos que forman la organización, proporcionándoles retos y eliminando los obstáculos a través de los recursos necesarios (Flores y Torres, 2010). Al respecto en la escuela “A”, los docentes afirman que en cuanto a recursos materiales la directora les brinda el apoyo necesario para realizar sus labores, facilita el acceso al equipo de cómputo, materiales didácticos e infraestructura escolar. Sin embargo no es así en lo que se refiere al apoyo interno con los estudiantes, pues no hay respaldo de la directora hacia los docentes cuando los alumnos cometen una falta, describen que no establece límites ni sanciones.

En contraste el principal reto de un líder es dirigir al mayor número de personas del colectivo escolar para que consigan determinados objetivos educativos en un esfuerzo conjunto y de colaboración a través de actitudes y comportamientos de mando, sensibilidad para relacionarse con otras personas, buena comunicación, manejo adecuado de conflictos, e integración de equipos. De nueva cuenta, en la escuela “A”, los profesores no perciben de esta forma el liderazgo directivo, aseveran que no se valora el buen desempeño de los maestros, escasa preocupación por asuntos académicos y poca comprensión hacia los docentes como personas.

Por lo tanto, los temas expuestos muestran que el centro escolar considerado como organización constituye un contexto importante para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan los profesores (González, 2008). Sin embargo, las estructuras organizacionales están llenas de contradicciones, las normas, procedimientos, líneas de autoridad, están establecidos y no se permite la innovación en este aspecto, creando una brecha para la potenciación del cambio (Pirela y Sánchez, 2009). Sin contar que los elementos entre los que se establecen relaciones comienzan ya a singularizar una institución escolar, pues entre ellos hay que considerar no solo los elementos físicos como, espacios, tiempos, instalaciones o materiales, sino también los elementos sociales como las personas o grupos a los que pertenecen.

En consecuencia la escuela como lugar de trabajo no solo es un ambiente físico, una organización formal y unos directivos, sino también es un ambiente social y psicológico en el que los docentes construyen el sentido de su práctica, de la eficacia profesional y de la comunidad profesional (Day, 2005). En tal contexto, las condiciones de trabajo de ninguna manera pueden quedarse al margen de los factores inmersos en la calidad educativa, pues los cambios de las condiciones de trabajo implican procesos de construcción y



deconstrucción de imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Jiménez, 2003).

### *Validez*

La validez es importante que se tome en cuenta en cada una de las etapas del estudio, ya que un caso tendrá resultados válidos si todos los procesos se monitorean adecuadamente, desde el diseño del caso, desarrollo del trabajo de campo, preparación del informe y difusión de sus resultados. Se define como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En esta línea, se consideran cuatro aspectos que se aplican en general a los estudios empíricos de las ciencias sociales:

1. Validez de construcción conceptual: Probablemente es la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico. Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una hipótesis, teoría o un esquema teórico. Es un atributo que no existe aislado sino en relación con otros, que debe ser inferido de la evidencia que provea el instrumento que se utiliza. La validez de constructo incluye tres etapas:
  - Se establece y especifica la relación teórica entre los conceptos (sobre la base de la revisión de la literatura). En este caso, se examinaron en el transcurso de la investigación una serie de referencias bibliográficas para clarificar conceptos.
  - Se correlacionan los conceptos y se analiza cuidadosamente la correlación. Se interpreta la evidencia empírica de acuerdo con el nivel en el que clarifica la

validez de constructo de una medición en particular, para ello es importante utilizar múltiples fuentes de evidencia así como hacer que el borrador del caso lo revisen informantes clave. En el presente estudio, una vez que los participantes facilitaron sus respuestas se dio lectura para que los profesores verificaran que ninguna información se omitiera; además en el formato de registro se integraron observaciones de lo ocurrido durante la entrevista y todo el proceso fue asesorado.

El proceso de validación de un constructo está vinculado con la teoría. Cuanto más elaborada y comprobada se encuentre la teoría que apoya la hipótesis, mayor será la validez general de un instrumento de medición (Hernández, et al., 2010).

2. Validez interna: La validez interna se aplica a la realización de inferencias sobre la ocurrencia de eventos que el investigador no vio con sus propios ojos, sino que se enteró en entrevistas o leyendo documentos, por tanto se refiere a si el investigador ha captado el significado completo de las experiencias de los participantes y tiene que ver con la capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones, puntos de vista de los participantes. Mertens (citado por Hernández et al., 2010), la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados al planteamiento y la forma como el investigador retrata los puntos de vista del participante. De esta forma, la validez interna es un mínimo básico sin el cual un experimento está abierto a múltiples explicaciones alternativas. En este sentido, en el presente estudio se buscó mantener una postura receptiva, objetiva y sin prejuicios durante las entrevistas para captar toda la información otorgada por los participantes de manera verbal y no verbal.

Las amenazas a esta validez son:

- La reactividad: distorsiones que pueda ocasionar la presencia del investigador en el campo. En este aspecto se observó en la escuela “B” la tendencia de algunos maestros a buscar “quedar bien” frente a la entrevistadora una vez que sabían que la investigación era parte de un proyecto de la Escuela de Graduados de Educación del Tecnológico de Monterrey, esta situación se detectó a partir de actitudes tales como, preguntar si eran correctas sus respuestas, solicitar opinión sobre aspectos particulares del trabajo y de manera específica el Directivo se acercó para preguntar “como se habían portado los maestros”.
- Tendencias y sesgos de los investigadores: El experimentador de una manera consciente o inconsciente, puede modificar algún aspecto de la recogida o análisis de los datos de modo que se minimicen o ignoren datos que no apoyen sus creencias. El ambiente que se percibió en ambas escuelas fue diferente, en la escuela “A” costó trabajo fijar tiempos para las entrevistas, hubo maestros que mostraron resistencia a participar y en general se percibía un clima de desconfianza entre los docentes; por otro lado en la escuela “B” fue más rápida la recogida de datos y los maestros se mostraron más participativos, por lo que se trató que estas actitudes no influyeran en la interpretación personal al momento de redactar el análisis inferencial.
- Conclusiones y tendencias de los participantes: distorsión de eventos del ambiente o del pasado por parte de los participantes. Este factor se detectó en la escuela “B” al momento de solicitar la autorización para realizar la investigación, ya que la Subdirectora comentó que con anterioridad otras universidades habían solicitado

permiso para realizar estudios en la institución y no habían regresado para dar a conocer los resultados, motivo por el cual podría afectar la actitud de los participantes. Sin embargo para prevenir esta amenaza se trató de mostrar en todo momento que era un trabajo serio.

- Rasgos y habilidades: Sujetos con distinta inteligencia, personalidad, aprendizaje previo, habilidades motoras, pueden ejecutar un experimento de forma distinta. Este factor no fue decisivo en la investigación, debido a que si bien la muestra estaba compuesta por individuos con diversas personalidades, la investigación precisamente busca identificar patrones de respuesta común para detectar si es la estructura organizacional u otros factores los que afectan el trabajo del maestro.
- Error de medida: Un mismo sujeto puede responder de modo diferente de una ocasión a otra, debido a fluctuaciones en su estado biológico y/o psicológico. No fue un elemento que influyera, ya que se realizó la entrevista en una sola sesión.
- Motivación y expectativas; los sujetos que se ofrecen voluntarios a un estudio pueden tener diferentes expectativas para participar en él, respecto a los individuos reactivos a participar. En este aspecto ocurrió en la escuela “A” que dos maestros no quisieron contestar la encuesta y con algunos se dificultó el encuentro ya que fijaban una fecha y horario para contestar las preguntas pero no llegaban, posteriormente se disculpaban y ponían otra fecha, lo cual propició que la recogida de datos fuese más lenta, por lo que este acontecimiento puede afectar en los resultados. En la escuela “B” todo sucedió sin percances.
- Factores estimulares y situacionales: Características físicas de la situación experimental, diferentes respuestas en función de la hora del día, temperatura de la

habitación, nivel de ruido, etc.).El experimentador también puede ser un factor situacional que influye la ejecución de los sujetos. Debido a que la investigación se llevó a efecto en el horario vespertino, la mayoría de los docentes trabajaban doble turno; sin embargo se trató de minimizar este riesgo, mediante la adaptación de la entrevistadora al horario en que los profesores podían responder la entrevista.

Por lo que para lograr la mayor objetividad en la interpretación de datos se recomienda privilegiar a todos los participantes, estar pendiente de la comunicación verbal y no verbal, no descartar ninguna información, estar consciente de las características del sujeto y estados internos que pueden influir en la investigación (Hernández, et al., 2010).

De esta forma, en una investigación el control es necesario para lograr la validez interna, la cual se alcanza mediante uno o varios grupos de comparación y equivalencia de los grupos en todo. En este caso se tienen dos instituciones educativas, a nivel secundaria que poseen características semejantes, en ellas se entrevistó a los maestros que imparten el currículum obligatorio, los resultados obtenidos fueron cotejados para encontrar semejanzas y un patrón común de respuesta. En donde no existió equivalencia ni control fue en el número de maestros entrevistados ya que al principio eran 20 de la escuela “A” y 22 de la escuela “B” y al final dos de la escuela “A” no quisieron participar.

3. La validez externa: La validez externa se refiere a la extensión y forma en que los resultados de una investigación pueden ser generalizados a diferentes sujetos, poblaciones, lugares, experimentadores (Hernández, et al., 2006). La presente tesis utilizó el estudio de casos, donde interesa la generalización analítica que permita replicar los resultados hacia una teoría más amplia y en el futuro identificar otros

casos en que los resultados del primero sean válidos; como parte de un estudio multinivel.

De acuerdo a Hernández, et al., (2010) las amenazas a esta validez son:

- Factores organísmicos: Se refiere a que se elijan personas con una o varias características que hagan que el experimento produzca un efecto que no se daría si las personas no tuvieran esas características. En la investigación se cuidó que los rasgos de los participantes no influyeran en los resultados, mediante el seguimiento puntual de las indicaciones del instrumento.
- Los efectos reactivos de los tratamientos experimentales: El efecto reactivo del ambiente o situación de investigación es conocido con el nombre de efecto Hawthorne, consiste en que regularmente a causa de la presencia de observadores externos los participantes pueden cambiar su conducta normal la cual no se alteraría en una situación común; por lo que se trató de que los participantes se sintieran cómodos para que contestaran de manera espontánea y natural, ya que a veces los sujetos intentan responder de acuerdo a su percepción de deseabilidad social, o intentando ayudar al experimentador.
- Imposibilidad de replicar los tratamientos: Cuando éstos son tan complejos que no pueden replicarse en situaciones no experimentales, es difícil generalizar éstas, sin embargo en el caso del presente estudio, el instrumento utilizado permite que se pueda replicar la investigación a otros contextos.
- Descripciones insuficientes del tratamiento experimental: En ocasiones el tratamiento experimental no se describe lo suficiente en el reporte de estudio y, por consecuencia, si otro investigador desea reproducirlo le resultará complicado

hacerlo. Para prevenir esta amenaza, las explicaciones que se dieron a los participantes fueron claras y específicas tal como lo describe el instrumento utilizado.

- Efectos de novedad e interrupción. Un nuevo tratamiento puede tener resultados positivos simplemente por ser percibido como novedoso o bien, lo contrario: tener un efecto negativo porque interrumpe las actividades normales de los participantes. En este caso hubo dos tipos de reacciones en las instituciones, algunos maestros lo percibieron como novedoso por ser un proyecto dirigido por la Escuela de Graduados de Educación del Tecnológico de Monterrey, no así otros maestros debido a que comentaban que no tenían tiempo para contestar las preguntas y ponían cierta resistencia a participar.
- El experimentador puede generar alteraciones que no se presentan en situaciones no experimentales: Es decir que el tratamiento solamente tenga efecto con la intervención del experimentador, en el caso del presente estudio en ambas escuelas no hubo variaciones ya que las entrevistas se llevaron a cabo por petición de los directivos en las horas libres para no afectar la jornada laboral.
- Interacción entre la historia o el lugar y los efectos del tratamiento experimental: Un experimento conducido en un contexto particular en ocasiones propicia que los resultados no puedan generalizarse a otros lugares o ambientes. Sin embargo en el presente estudio se parte del supuesto que la estructura de la organización condiciona en gran medida la conducta de lo que ocurre en la organización y puede haber variabilidad entre las perspectivas por lo que si se presentan patrones de respuesta semejantes en dos escuelas distintas, se puede suponer que son causados

por las estructuras genéricas de la escuela como una forma de organización que varía poco de localidad a localidad y de país a país. Lo cual reduce esta amenaza.

El hecho de que cualquiera de estos factores se aplique a una investigación, no significa necesariamente que la validez externa esté comprometida totalmente. Si se presenta una de las citadas amenazas, sólo significa que se deberá ser precavido al extender los resultados, ya que la amenaza significa que se ha incluido alguna condición especial en el experimento que puede limitar la generalidad.

Fiabilidad: Un estudio es más fiable cuanto mayor es la consistencia de sus mediciones, por lo que si otro investigador realizara nuevamente el mismo estudio los resultados serían los mismos. En este caso, cabe mencionar que se proporcionó previamente la metodología específica a utilizar, incluyendo instrumentos e indicaciones específicas para llevar a cabo la aplicación y captura de los datos lo cual garantiza la solidez del estudio.

Así, después de realizar el análisis descriptivo e inferencial de los resultados, se concluye que la escuela como lugar de trabajo implica una organización formal e informal que integra un ambiente físico, social y psicológico en el que los docentes construyen el sentido de su práctica, de la eficacia profesional y de la comunidad profesional (Day, 2005). En efecto la estructura organizacional condiciona en gran medida la conducta de lo que ocurre en la institución escolar, por lo que para lograr mayor objetividad en la interpretación de datos se sugiere no descartar ninguna información y tomar precauciones para reducir las amenazas que pudiesen afectar la validez y fiabilidad del estudio.



## Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se muestran los principales hallazgos arrojados a través de todo el proceso de investigación, tanto de la revisión teórica como del estudio de campo para dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

### *Principales hallazgos*

Las dificultades en las instituciones escolares son multicausales, sin embargo se tiene evidencia que la estructura organizacional es una de las principales, ya que la mayoría de las sugerencias sobre práctica docente presuponen que las condiciones laborales no cambian y aun domina la concepción industrial como la forma más organizada de hacer el trabajo donde la supervisión y control son actividades centrales para tomar acciones preventivas o correctivas.

Esta perspectiva parte del supuesto que el trabajo, se realiza mejor cuando se divide en componentes más sencillos, para que cada trabajador haga lo que le toca en función de un proceso diseñado y supervisado por terceros, al profesor por tanto, le corresponde hacer lo que está planeado de antemano. Sin embargo, se ha detectado que la sociedad ha evolucionado de una sociedad industrial a una sociedad de conocimiento por lo que en la actualidad se han reconocido un conjunto de condiciones organizacionales que parecen propiciar mejores resultados (Flores y Torres, 2010).

En esta línea, el objetivo general del presente estudio fue identificar los efectos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los maestros en dos escuelas públicas de nivel secundaria ubicadas en Metepec, Estado de México. Por lo que se analizó hasta qué punto

la estructura organizacional, está contribuyendo en las deficientes condiciones laborales de la profesión docente y en los pocos resultados exitosos de las instituciones escolares.

De esta manera los principales hallazgos muestran que generalmente los maestros trabajan en aislamiento pues el intercambio de ideas y perspectivas con colegas son muy limitadas en tiempo, espacio y disposición; de manera que la misma organización los desanima a establecer un trabajo colaborativo, con la creencia tácita de que el profesor es el único responsable de lo que ocurra en el aula (Hargreaves, 1996).

Tal y como Flores, et al. (2007) afirman, la causa principal del aislamiento y falta de espacios de interacción es la estructura actual de la escuela, que se encuentra diseñada siguiendo los lineamientos del trabajo industrial. Como se refleja en la escuela “A” donde los profesores afirman que “facilita platicar con otros maestros sobre lo que están trabajando”, por tanto dificulta “que no hay trabajo en equipo”.

De esta manera se manifiesta que la cultura de colaboración representa un medio eficaz de desarrollo profesional de los docentes y por ende factor de influencia en la calidad de las oportunidades de aprendizaje, motivación y desarrollo de los alumnos (Day, 2005). Como ocurre en la escuela “B” donde el patrón común de respuesta muestra que facilita las labores docentes “trabajar en equipo”.

No obstante en lo que respecta a las relaciones profesionales entre profesores, se detecta que en los centros de secundaria tiende a desarrollarse una cultura balcanizada, en la que los profesores aunque no trabajan en aislamiento profesional, tampoco se relacionan y trabajan en colaboración con todos los colegas del centro, sino en subgrupos de profesores, cada uno con sus propios criterios y dinámicas de trabajo (Sandoval, 2001). Como se refleja en la escuela “A”, en la cual su cultura no tiende a ser cohesiva, el profesorado concuerda menos sobre las metas educativas básicas y esta debilidad es

atribuible a compartimentalizar el centro dificultando el desarrollo de una cultura escolar global. Dicha situación se manifiesta en las respuestas dadas durante las entrevistas, tales como: “no hay relaciones humanas entre compañeros”, “poca comunicación entre docentes”, “muy frecuente hay malas interpretaciones y conflictos entre compañeros”.

En otro orden de ideas, respecto a los objetivos específicos se identifica que además del trabajo colaborativo uno de los factores que facilitan el trabajo docente dentro de la institución educativa es el relacionado con los recursos materiales que incluyen desde el estado de conservación de la escuela, los niveles adecuados de ruido y de iluminación hasta la calidad del aire en las instalaciones. Por tanto son factores que deben tenerse en cuenta ya que pueden brindar más o menos comodidad al profesor para realizar su trabajo.

Cabe mencionar que en un gran número de escuelas de manera paralela con la expansión de la matrícula en secundaria y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares han perdido muchas de las características que anteriormente apoyaban el trabajo de sus maestros tales como laboratorios, auditorios y gimnasio (Sandoval, 2001). Además se detecta la inexistencia de salas y baños para maestros, escaso mantenimiento de instalaciones escolares, carencia de medidas de protección contra catástrofes, falta de salones de clase amplios y dotados de material didáctico adecuado (UNESCO, 2005). Ejemplo de lo anterior lo refleja la escuela “A”, donde se describe que, “no hay materiales en la escuela y los espacios son limitados” lo cual dificulta el trabajo de enseñanza,

Los rasgos sociológicos de igual manera obstaculizan las labores docentes, ya que se observa en ambas escuelas bajo estudio, que cuanto más carente es el medio social en que está ubicada la institución, peores son las condiciones que ofrece, tanto para el trabajo de los maestros como para las actividades de los estudiantes en general (Oliveira et al.,2004). Las situaciones del entorno que más dificultan la consecución de los objetivos

pedagógicos y a la vez constituyen exigencias importantes para el trabajo docente, se relacionan con los siguientes problemas de los alumnos: abandono de los padres, violencia intrafamiliar, adicciones, pobreza y apatía de los estudiantes por las actividades escolares. Los maestros entrevistados constantemente mencionaron estar preocupados sobre dichas problemáticas, en sus palabras “a los alumnos no les interesa la escuela”, “ya no se inculcan valores de padres a hijos”, “los alumnos dejan la escuela por embarazos no deseados y problemas en casa”.

En relación a los factores que facilitan o dificultan el trabajo, se identificó que el liderazgo directivo es fundamental para el logro de metas que las organizaciones se plantean, para ello es necesario un nuevo perfil centrado en el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, que propicie el cambio en la forma de trabajar a través del carisma, la estimulación intelectual y la tolerancia psicológica al estrés (Álvarez, 2003). Se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar que se ponen en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de los objetivos comunes, de esta manera el liderazgo se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela.

Es necesario precisar que el liderazgo distribuido no significa asignar tareas solamente porque sí, tampoco es realizar una serie de acciones personales sin conexión con la misión y visión institucional ya que no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime como conveniente, como ocurre en la escuela “A” donde al momento de realizar el análisis inferencial se concluye que los profesores no se sienten apoyados ante las exigencias de su profesión por las insuficientes o inadecuadas formas de interacción social entre colegas y el cuerpo rector. Los docentes refieren que “la directora no se preocupa de

lo ocurre dentro del aula”, hay “mala organización escolar”, “no se delegan actividades adecuadamente de acuerdo a cada función de los maestros”.

En este sentido los líderes directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo para aprovechar las capacidades, el compromiso e involucramiento de los miembros que compone la comunidad escolar.

En otro orden de ideas, un factor asociado con el éxito en la docencia es el relacionado con la preparación profesional, al respecto en las dos escuelas participantes fue una categoría relevante. Los profesores dieron respuestas tales como: “maestros que tienen destacada trayectoria académica”, “maestros que son garantía de resultados por los conocimientos que tienen”. Su fundamento se encuentra en que una característica de los maestros de secundaria desde el surgimiento de la modalidad ha sido poseer un conocimiento especializado, el cual le brinda identidad prestigio, estatus e identidad dentro de la escuela (Sandoval, 2001). Vinculado con este factor se encuentra el aspecto psicológico el cual incide en el éxito profesional en la medida en que el docente se compromete con su trabajo; en las entrevistas los profesores refieren que el “compromiso personal”, “realizar actividades con agrado”, “poner interés en el trabajo” son características propias de maestros reconocidos en el centro escolar; sin embargo conviene que no solo se preocupe por la situación del alumno sino que también por la estabilidad personal. Pues a medida que el profesor recupera el significado de su trabajo, reconstruye el sentido de la profesión y por lo tanto su identidad profesional, contribuyendo para mejorar su enseñanza y ampliar la calidad de aprendizaje de sus alumnos, reinventando condiciones para saber qué y cómo es posible cambiar (Barbosa, 2004). En este caso así como hay maestros comprometidos y responsables, también existen otros cuya actitud es indiferente e irresponsable debido a las condiciones labores, en palabras de los profesores: “son

conformistas”, “indiferentes, dicen que es mejor no desgastarse, dejar que los alumnos hagan lo que quieran”.

Por tanto una vez realizado el análisis de resultados mediante la revisión de los hallazgos del estudio con la literatura relacionada con el tema de investigación se concluye que la organización del trabajo depende en gran medida de la estructura escolar donde es realizado, la cual generalmente sigue los preceptos manejados en la industria, basados principalmente en la división y control de tareas, por lo que las demandas actuales requieren que las instituciones educativas por medio de la reflexión-acción determinen nuevas formas de organización para formar personas integralmente, como trabajadores y ciudadanos de conocimiento. Para ello es fundamental la acción docente a pesar de que muchas censuras son dirigidas hacia los profesores y su ineficiencia en términos de conocimientos y de disciplina laboral (Martínez, 2001).

Es notable destacar que la presente investigación permitió recuperar evidencia teórica y empírica sobre el tema lo cual contribuye al entendimiento sobre la estructura actual de las organizaciones educativas, ya que finalmente se pretende que los resultados propicien la construcción de un nuevo modelo organizacional para las escuelas llamado la “Nueva Escuela” que permita mejorar los resultados académicos, gestión educativa y por ende la calidad institucional a nivel local, nacional e internacional.

#### *Sugerencias para la mejora de las instituciones participantes*

Dados los resultados de la investigación de ambas escuelas, se propone entregar a cada directivo una memoria de la tesis y un análisis FODA para que identifiquen fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que cada una tiene y de esta manera se elaboren planes de acción que incidan en la mejora de la calidad de la institución educativa.

Cabe mencionar que es muy importante utilizar el lenguaje adecuado, ya que algunos de los resultados, especialmente los que tienen que ver directamente con su función no siempre arrojaron percepciones favorables, por ende para no herir susceptibilidades es necesario como investigador ser cauteloso en el manejo de la información para que realmente cumpla con el objetivo de mejorar la organización escolar.

También se considera importante, centrar la atención en tres aspectos primordiales:

1. Liderazgo directivo: Para ello se sugiere comentar con los directivos sobre la relevancia de profundizar en los beneficios del liderazgo distribuido para la mejora de gestión escolar.
2. Comunidades de aprendizaje: Exponer los efectos favorables que tiene el trabajo en equipo, la cultura de colaboración y ampliar las redes de apoyo para el logro de objetivos institucionales.
3. Estabilidad emocional de los profesores: Debido a que durante las entrevistas se observó la tendencia de los docentes a mencionar aspectos del contexto que influyen en sus labores, así como el identificar sobre todo en la escuela “A”, dificultades en las relaciones entre los miembros de la institución, que conlleva entre otros factores a diferentes grados de estrés en los profesores, se considera imprescindible llevar a cabo un Plan de vida y carrera que ayude a mejorar la calidad de vida de los participantes.

### *Sugerencias para la construcción de la Nueva Escuela*

Después de haber llevado a cabo la investigación sobre los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro y revisar las evidencias teóricas sobre el tema se plantean elementos para construir el diseño de la Nueva Escuela

con el propósito de propiciar las condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y establecer ambientes adecuados para la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Como afirman Flores y Torres (2010) las tendencias actuales de reforma de la escuela sugieren ver las escuelas como comunidades y no como organizaciones burocráticas. Actualmente se necesitan instituciones innovadoras, diferenciadas de la estructura tradicional en aspectos de suma importancia como son: la gestión, el liderazgo, la planeación, la cultura y los valores institucionales.

Por tanto se proponen tres ejes sobre los cuales gire la propuesta, los cuales son:

1. Promover la gestión conjunta y horizontal de todos los miembros dentro de las instituciones para elevar la calidad del servicio educativo: La estructura escolar debe permitir dejar atrás la organización jerárquica vertical que ha prevalecido desde hace décadas para dar paso a la concepción del profesor como un líder gestor de nuevas acciones capaces de inyectar las innovaciones necesarias a los centros escolares. De igual manera, el aprendizaje será fundamental en el proceso de formulación de estrategias a nivel organizacional, mediante el análisis de información interna y del entorno, la toma de conciencia de los modelos mentales del equipo directivo contrastada con la información y el establecimiento de prioridades del sistema colectivo que aprende, no sólo del líder (Flores y Torres, 2010).
2. Cambiar la cultura escolar tradicional por una cultura centrada en las comunidades de colaboración y de aprendizaje: Se plantea propiciar proyectos de transformación sociocultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el



aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Alcalde, 2006). De este modo, se considera que el trabajo por proyectos representa la mejor opción para concretar el liderazgo compartido y atender diversas problemáticas escolares, ya que en él se ve al docente evolucionar del subordinado profesor frente al grupo al administrador que colabora activamente en la tarea educativa de la institución.

3. Propiciar la síntesis entre las capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas de la comunidad educativa: En la sociedad actual, la educación ha descuidado su tarea moral, por esta razón es importante que una de sus funciones esté orientada a lo que se le denomina como socialización afectiva, a través del fomento permanente y la vivencia en valores democráticos que permitan responder a la realidad del contexto actual así como del futuro inmediato. Para esto, la escuela deberá constituirse en un espacio seguro, que permita la plena convivencia, diferente a la del entorno (Sendón, 2007).

Un centro educativo que toma en cuenta estos aspectos, puede promover la participación y la satisfacción de la comunidad y al mismo tiempo propiciar el desarrollo profesional de los docentes para finalmente influir en el entorno social al que pertenece (Marchesi y Martín, 1998).

### *Investigaciones futuras*

A partir de los hallazgos del presente estudio se derivan nuevos cuestionamientos para profundizar en el amplio campo de las organizaciones escolares tales como:

- ¿De qué manera se pueden minimizar los efectos adversos de la carencia de recursos materiales, tecnológicos y humanos en la mejora de la calidad educativa en nuestro país?
- ¿Cómo prevenir el síndrome de *burnout* en los docentes de educación básica?
- ¿Cómo motivar hacia el logro a los niños y adolescentes de educación básica?
- ¿Cómo redignificar el trabajo docente desde el profesor mismo?
- ¿Qué impacto puede tener la elaboración de un proyecto de desarrollo docente en la calidad de la educación?
- ¿Qué estrategias de capacitación eficaces existen en la actualidad para preparar a los directivos como líderes educativos?
- ¿Cómo utilizar las redes virtuales de colaboración para incidir en las culturas de enseñanza?

Como se observa a lo largo de la presente tesis, los efectos específicos de la estructura organizacional sobre el trabajo de los maestros recién se comienzan a conocer; sin embargo el factor común entre las secundarias participantes es el modelo industrial utilizado en su organización escolar. De ahí la importancia de los hallazgos, los cuales muestran la influencia de las actitudes, la preparación docente y las relaciones entre los miembros de las instituciones educativas, sobre el trabajo del profesor dentro del aula.

De ahí la contribución más significativa del proyecto: proporcionar sugerencias para generar un nuevo modelo organizacional para las escuelas llamado “La Nueva Escuela” que favorezca la mejora de los resultados en materia de educación en las escuelas públicas de nivel básico; ya que el desafío más grande de la escuela es formar a los estudiantes para responder a las nuevas demandas de la sociedad.

## Referencias

- Alcalde, A.I. (2006) *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Álvarez (2003) La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*. 1-8. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de <http://www.ctascon.com/Direccion%20escolar%20en%20Europa.pdf>
- Barbosa, A. M.de F.(2004). En las redes de la profesión: Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20), 159-181. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&riterio=ART00408>
- Barrientos, N.A. y Taracena, R.E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113-141. Recuperado el 4 de febrero de 2011, de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n036/pdf/v13n036art005es.pdf>
- Bennis, W. y Nanus, B. (2008). *Líderes, Estrategias para un Liderazgo Eficaz*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Biddle, B.J., Good, T.L. y Goodson, I.F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Brunner, J.J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos*,

- estrategias*. Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Cayulef, O.C. (2007) El liderazgo distributivo. Una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo en Educación*, 5(5). 144-148. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art20.pdf>
- Cruz, G.F.J. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (34), 841-865. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=sc03&&sub=SBB&criteria=ART34003>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de [http://books.google.com.mx/books?id=WN2NQAk7GwC&printsec=frontcover&dq=christopher+day&hl=es&ei=HQVBTOT3IIuWsgP4hfntDA&sa=X&oi=book\\_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CCsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=WN2NQAk7GwC&printsec=frontcover&dq=christopher+day&hl=es&ei=HQVBTOT3IIuWsgP4hfntDA&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CCsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Elizondo, H. A. y Torres, E. M. (2008) *La Nueva Escuela II, Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar*. Distrito Federal, México: Editorial Paidós Mexicana.
- Fernández, E.M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 43-64. Recuperado el 7 de marzo de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie25a02.PDF>

- Flores, E., Flores, M., García, M., Rodríguez, G. (2006). *Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje*. Parte II. Ponencia presentada en la 4ª reunión Nacional de Investigación en Educación Básica. Monterrey, N.L., México.
- Flores K. E., Flores F. M., García Q. M., Rodríguez B. G., Holguín R. L.T., Olivas M. M., et al. (2007). Las escuelas públicas como Comunidades de Aprendizaje. In C.E.E. Bonilla (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003* (p. 26). D.F.México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 13 de enero de 2011, de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2003/3Lasescuelas.pdf>
- Flores F. M., García Q. M. y Rodríguez B. M.G. (2007, 8 al 12 de octubre). *Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación*. Ponencia presentada en la conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. Monterrey, N.L., México. Recuperada el 18 de marzo de 2011, de <http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/ege/proyectos/proyectos/proyectos/documentos/redii-en.pdf>
- Flores F. M. y Torres H. 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.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Gibson, J. Ivancevich, J. Donnelly, J. y Konopaske, R. (2006). *Organizaciones: comportamiento, estructura, procesos*. México: Mc Graw Hill.
- González, M.T. (2008). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Proceso*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Gordon, J. R. (1996). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Granell, E., Garaway, D. y Malpica, C. (1997). *Éxito Gerencial y Cultura: Retos y Oportunidades en Venezuela*. Caracas: IESA.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Isaacs, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. España: Eunsa.
- Jiménez, L.L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19), 603-630.  
Recuperado el 19 de marzo de 2011, de <http://comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00388>

- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*.25, 65-81. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez, D. (2001, Septiembre 6-8). *Abriendo el presente de una Modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association. Washington, D.C., EUA. Recuperado el 18 de enero de 2011, de [http://www.cta.org.ar/base/IMG/pdf/30\\_anos\\_Deolidia\\_Martinez.pdf](http://www.cta.org.ar/base/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf)
- Mintzberg, Henry (1991). *Mintzberg y la dirección*. Madrid, España: Ed. Díaz de Santos.
- Murillo, J.F. (2006). Una dirección escolar para el cambio educativo: del liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativa en Educación*, 4 (4e). Recuperado el 7 de marzo de 2011, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm.htm>
- Oliveira, D.A., Gonçalves, G.B.B. y Melo, S.D.G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20), 183-197. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00409>
- Pérez-Gomar Brescia, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: La organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 7(13), 43-60. Recuperado el 18 de enero de 2011, de

[http://www.rexe.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=99:la-matriz-insonora-del-cambio-educactivo-la-organizacion-escolar-perspectivas-para-su-investigacion&catid=62:seccion-estudios-y-debates&Itemid=146](http://www.rexe.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=99:la-matriz-insonora-del-cambio-educactivo-la-organizacion-escolar-perspectivas-para-su-investigacion&catid=62:seccion-estudios-y-debates&Itemid=146)

Pirela de Faría, L., y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 15(1), 175–188. Recuperado el 13 de enero de 2011, de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011674013>

Rendón, J. (2009) *Modelo de gestión estratégica*, México: SEP.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. D.F., México: Pearson.

Román, J.A. (8 de marzo de 2010). INEA: rezago educativo de 43% en la población de 15 años o más. *La Jornada*. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de

<http://www.jornada.unam.mx/2010/03/08/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>

Sandoval F. E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 83-102.

Recuperado el 18 de marzo de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie25a04.PDF>

Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(3). Recuperado el 7 de marzo de 2011, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art11.htm.htm>

Soria, R. R. (2008). *Emprendurismo, cultura, clima y comunicación organizacional y su aplicación a la pequeña y mediana empresa en la Zona Metropolitana de*



Guadalajara. México: Edición electrónica gratuita. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de [www.eumed.net/libros/2008c/432/](http://www.eumed.net/libros/2008c/432/)

Stake, R.E.(2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Morata

Stoner, J., Freeman, E. y Gilbert, D. (1996). *Administración*. México: Prentice Hall.

UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina,*

*Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado el

14 de enero de 2011, de

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

Valenzuela, G.J.R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. D.F., México: Trillas.

## Apéndice A

### Formato de Registro para la Entrevista

Fig. 1 Hoja de registro (anverso)

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

**Figura 2: Hoja de Registro (reverso)**

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