



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Contribución del Trabajo del Director Escolar en el

Aprendizaje Organizacional

Disertación Doctoral

Que para obtener el grado de  
Doctora en Innovación Educativa

Presenta

Ma. del Pilar González Romero

Asesor principal:

Dr. Eduardo Flores Kastanis

Chihuahua, Chih., México

Diciembre, 2007

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

Dr. Eduardo Flores Kastanis (asesor principal)

Escuela de Graduados en Educación-Tecnológico de Monterrey

[efloresk@itesm.mx](mailto:efloresk@itesm.mx)

Dra. Kathryn Singh Wood (lectora)

Tecnológico de Monterrey- Campus Estado de México

[ksingh@itesm.mx](mailto:ksingh@itesm.mx)

Dr. Manuel Flores Fahara (lector)

Escuela de Graduados en Educación-Tecnológico de Monterrey

[manuel.flores@itesm.mx](mailto:manuel.flores@itesm.mx)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de Escolar del Tecnológico de Monterrey, Campus Chihuahua, como lo requiere la legislación respectiva en México.

## **Dedicatorias**

A Dios por haberme permitido terminar este trabajo de disertación.

A mi esposo y mis hijos por el apoyo incondicional que me dieron.

## **Reconocimientos**

Hago un reconocimiento muy especial al Dr. Eduardo Flores, por la invaluable enseñanza y dedicación que me mostró a todo lo largo del proceso. Muchas gracias por apoyarme y por haber sido un excelente asesor.

A mis lectores, la Dra. Kathryn Singh y el Dr. Manuel Flores por sus excelentes comentarios que me permitieron enriquecer este trabajo de disertación.

Al Tecnológico de Monterrey, Campus Chihuahua, por el gran apoyo que me brindaron para realizar mis estudios doctorales.

A mis amigos por sus críticas y sugerencias, y sobre todo por su apoyo incondicional.

## Resumen

El afrontar procesos de innovación y cambio está relacionado con modificaciones organizativas que son incorporadas, en su mayoría, por acciones que realiza la dirección escolar. El propósito de este trabajo es hacer un análisis en función de las acciones que lleva a cabo el director (qué hace), y las intenciones que tiene para realizarlas (por qué las hace), que puedan influir en el aprendizaje de las instituciones educativas. Se establece el hecho de que no parece existir un acuerdo en la literatura para describir la forma en que éste contribuye en el aprendizaje organizacional. Están los seguidores de que la gestión es el claro diferenciador en los procesos normalizados y estandarizados, otros que ensalzan el trabajo del director a través del liderazgo que pueda ejercer, los que consideran igualmente importantes ambas características, y los que plantean el hecho de que el trabajo del director no es tan importante, sino más bien dependiente del contexto. Los hallazgos sugieren que hay cuatro perfiles de directores: reguladores, promotores, facilitadores e impulsores, mismos que contribuyen de manera distinta al aprendizaje organizacional. Se concluye que el director escolar impacta en el aprendizaje de los centros escolares. Este impacto está en términos del trabajo que realiza. Esto ayudó a dar una respuesta más empírica a la interacción que hay entre el papel que tiene el director como líder y como gestor, lo que generó una base de conocimiento que permitió identificar sus prácticas y su contribución en el aprendizaje de la organización.

## Índice

Capítulo 1: Planteamiento del Problema.....	9
Justificación.....	9
Contribución del Trabajo del Director.....	12
El trabajo del director sujeto a condiciones organizacionales .....	12
El trabajo del director en dos polos de tensión.....	15
El trabajo del director como gestor y líder .....	17
Problema de investigación.....	21
Organización de la disertación .....	23
Capítulo 2: El Aprendizaje Organizacional desde la Perspectiva del Director ..	26
Aprendizaje Organizacional .....	27
El Director como Líder de los Procesos de Aprendizaje .....	28
Aprendizaje Individual y Organizacional.....	37
Tipos de aprendizaje .....	39
El Director como Gestor del Conocimiento dadas ciertas Condiciones Organizacionales .....	43
Aspectos estratégicos .....	45
Cultura organizacional.....	47
Características Estructurales.....	48
Redes Sociales .....	50
Implicaciones de analizar el Aprendizaje Organizacional desde la Perspectiva del Director .....	55
Capítulo 3: Enfoque de la Investigación y Metodología .....	60
Enfoque de la Investigación .....	60
Modelo teórico preliminar.....	63
Unidad de análisis y selección de los casos de estudio.....	64
Preguntas de investigación.....	65
Proceso de investigación .....	66
Recopilación de la información .....	68
La entrevista a profundidad .....	68
El cuestionario.....	69
Participantes.....	70
Observación .....	70
Etapas del Procesamiento de los Datos.....	71
Detalle del análisis por etapas .....	71
Validez del estudio.....	73

Capítulo 4: Resultados.....	75
Director Regulador .....	77
Características.....	77
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gestoría. ....	79
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.....	86
Contribución al Aprendizaje Organizacional del Director Regulador.....	93
Director promotor.....	99
Características.....	99
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gestoría. ....	100
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.....	109
Contribuciones al Aprendizaje Organizacional del Director Promotor.....	114
Director Facilitador .....	122
Características.....	122
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gestoría. ....	123
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.....	131
Contribuciones al Aprendizaje Organizacional del Director Facilitador....	138
Director Impulsor .....	145
Características.....	145
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gestoría. ....	146
Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.....	154
Contribuciones al Aprendizaje Organizacional del Director Impulsor.....	162
Capítulo 5: Discusión de Resultados .....	171
Cumplimiento de la normativa.....	174
Énfasis en demandas externas .....	176
Definir perfiles y roles y facilitar recursos .....	178
Técnicas de seguimiento y reconducir acciones .....	180
Control de finanzas .....	181
Orientación al tiempo.....	182
Involucrar al personal en planificación.....	183
Promover la reflexión y la toma de decisiones .....	184

Anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe .....	185
Establece espacios de diálogo .....	186
Dar importancia a la forma de hacer las cosas .....	188
Promover valores de aceptación y empatía .....	190
Dividir tareas de acuerdo a la especialidad .....	191
Capítulo 6: Conclusiones .....	193
Implicaciones .....	202
Futuras investigaciones .....	204
Recomendaciones finales .....	215
Referencias .....	217
Apéndice A .....	222
Apéndice B .....	226
Apéndice C .....	230
Apéndice D .....	231
Apéndice E .....	235
Apéndice F .....	237
Apéndice G .....	238
Curriculum Vitae .....	240

## **Capítulo 1**

### **Planteamiento del problema**

En este capítulo se plantea el problema de investigación de esta disertación doctoral. El capítulo se organiza en tres partes. En la primera parte, se plantea la justificación de este estudio, se muestra el hecho de que, dado que se busca que las instituciones educativas sean 'escuelas que aprendan', capacitadas para procesar información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo, la gestión del conocimiento por parte de los directores parece volverse pieza clave. Se establece que las posturas prevalecientes, relacionadas con analizar el trabajo del director, no han permitido aclarar el panorama. En la segunda parte, se plantean las distintas posturas en relación a la contribución del trabajo del director en el aprendizaje organizacional; y por último, se describe el problema de investigación y su relevancia científica y práctica.

### **Justificación**

El afrontar procesos de innovación y cambio está relacionado con modificaciones organizativas que son incorporadas poco a poco a través de un aprendizaje continuo, un aprendizaje que varía entre los individuos que forman parte de la organización y por el contexto en el que están situados. En el caso particular de las instituciones educativas, la organización de la escuela debe

tener el reto de promover no sólo la enseñanza sino el aprendizaje, y buscar que sean 'escuelas que aprendan', que tengan la capacidad para fomentar el trabajo colegiado de sus miembros, establecer tiempo para el diálogo, la coordinación y la investigación, la resolución de problemas en colectivo, y proveer de estímulos a aquellos que se esfuerzan por mejorar sus prácticas (Santos 1999, citado en Gervilla, 2000). Deben tratar de construir una cultura evaluativa integrada, en donde los individuos aprendan de sus interacciones diarias a través de procesos de retroalimentación que transformen su forma de actuar, y estar así, en mejor posición para adaptarse a los cambios (Villar, 2000).

Esto constituye el reto al que se enfrentan las organizaciones: desarrollar cada vez más su capacidad para detectar y resolver problemas y ajustarse a las exigencias del entorno a través de procesos de innovación. En este sentido, la gestión del conocimiento por parte de los directores se vuelve pieza clave (Argyris, 2001), ya que se requiere gestionar el conocimiento tomando como punto de partida que el aprendizaje necesita, más que 'azar', de esfuerzos específicos y acciones orientadas a un propósito. Asimismo, se requiere proveer un mecanismo para cambiar y desarrollar los estilos y capacidades de aprendizaje existentes.

A pesar de lo señalado anteriormente, no parece existir un acuerdo en la literatura para describir la forma en que el director contribuye en el aprendizaje de la organización. Las posturas que existen en relación a esto han oscurecido

el panorama en lugar de aclararlo. Por un lado, se encuentran los seguidores de la idea de que la gestión debe ser el claro diferenciador en los procesos normalizados y estandarizados (Kotter, 1995, Álvarez, 2000, Filella, 2000); por otro lado, están los que se inclinan por ensalzar el trabajo del director a través del liderazgo que pueda ejercer en la organización (Argyris, 2001, Senge, 1990, Schein, 1992); otros más que consideran igualmente importantes ambas características (Immegart, 2000, Swieringa y Wierdsman, 1995, Nicastro, 2000, Bennis y Nanus, 1985, citados en Bass, 2000) ; y por último, los que consideran que el trabajo del director no parece ser tan imprescindible para el buen funcionamiento de la escuela y que más bien es un elemento dependiente del contexto organizacional (McLaughlin y Talbert, 1999, citados en Copland y McLaughlin, 2000, Lambert 1998, Ogawa y Bossert 1995, Hallinger y Heck, 1998 citados en Leithwood y Jantzi, 2000).

Estas distinciones no han permitido establecer con claridad la contribución de lo que hace el director, y por qué lo hace. No está claro qué acciones del director, y el por qué de éstas, influyen en la capacidad que tiene la organizaciones para resolver problemas, sobre todo aquellas basadas en el conocimiento, como es el caso de las instituciones educativas.

## **Contribución del Trabajo del Director**

### *El trabajo del director sujeto a condiciones organizacionales*

Existe una percepción generalizada en muchos centros educativos que señalan que, aunque la gestión es vista como diferenciador de los procesos, el trabajo del director no es tan importante e imprescindible para el buen funcionamiento del centro (Álvarez, 2000). Filella (2000) menciona que a menudo se escuchan quejas relacionadas con la dirección de los centros escolares, referidas a que la dirección es más llevada por mandato, por la normatividad, que por los valores en el ejercicio de la gestión. Esto puede ser entendible ya que el director escolar está sujeto a muchas limitaciones, de índole estructural, procedural y cultural, que aunque no son elementos organizacionales omnipotentes, sí pueden minimizar la contribución que el director pueda tener.

Ciertas pruebas empíricas apoyan la idea de que escuelas efectivas, definida efectividad como la capacidad que tiene el centro escolar para resolver problemas, no están relacionadas directamente con lo que hace el director, sino que más bien se debe al contexto y estructura de la misma (McLaughlin y Talbert, 1999, citados en Copland y McLaughlin, 2000). Lambert (1998) menciona que la capacidad de liderar se debe precisamente a la comunidad escolar. Esta idea es apoyada por Ogawa y Bossert (1995), al señalar que el liderazgo es una cualidad organizativa y que no es debida a características puramente individuales de los directores escolares.

Por su parte, Hallinger y Heck (1998, citados en Leithwood y Jantzi, 2000) mencionan que el liderazgo del director está influenciado por condiciones organizacionales: aspectos estratégicos, condiciones estructurales, cultura y redes sociales. Por un lado, las estrategias de corte adaptativo implican la mejora de las competencias actuales de la organización y el refinamiento del marco general de acción; por otro lado, las estrategias de corte 'generativo' implican el desarrollo de nuevas competencias y la fijación de un nuevo marco de acción. En este segundo tipo de estrategias los individuos estarían más capacitados para evitar repetir los mismos errores (Bahlmann, 1988, citado en Nekane, 2000).

En relación a las condiciones estructurales, ciertas estructuras favorecen o inhiben los procesos de aprendizaje de una organización. Una estructura funcional de hacedores-pensadores (línea-staff), presenta una gran dificultad para aprender. La cooperación se reduce, ya que los departamentos están agrupados de acuerdo a funciones y las tareas están divididas en actividades individualmente especializadas (Swieringa y Wierdsman, 1995). Contrario a esto, una estructura flexible, integrada por unidades temporales (equipos por proyectos), que se coordinan a través de la discusión y adaptación mutua, favorece el intercambio de conocimientos (Gairín, 2000, Pejenaute, 2000, Hall, 2000).

Con respecto a la cultura, Recio (2000) menciona que está más o menos arraigada de acuerdo al grado de claridad en la orientación, la amplitud y

medida en que se participa. Esto sugiere que las pautas culturales no están relacionadas únicamente con factores psicológicos individuales (como la resistencia y la tendencia al cambio), sino que dependen en gran medida de las características organizativas de trabajo.

Por último, el tipo de redes sociales que predominan en la organización pueden determinar el grado en que el conocimiento es compartido. Por ejemplo, las comunidades de práctica son distintas a los equipos de trabajo, primero porque el equipo de trabajo es generalmente creado por el director del departamento, o área, para llevar a cabo un proyecto específico; y segundo, porque los miembros del equipo son seleccionados de acuerdo a las aptitudes y experiencias que puedan aportar al proyecto (Lesser y Storck, 2001). En contraste, dado que las comunidades de práctica son creadas de manera informal y se organizan ellas mismas, mantienen una forma organizacional más duradera, independiente de los cambios que se impongan en la organización (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

Partiendo de lo anterior, vale la pena investigar qué acciones e intenciones del director influyen en el aprendizaje organizacional, y ver hasta qué punto, las condiciones antes señaladas, le permiten ser más gestor y/o líder de los procesos de aprendizaje. Indagar sobre esto resulta fundamental para entender la forma en que las acciones e intenciones del director influyen en el aprendizaje organizacional.

### *El trabajo del director en dos polos de tensión*

A pesar de que Copland y McLaughlin (2000) argumentan que la naturaleza del liderazgo del director parece ser más dependiente del contexto, entendido como el ámbito de actuación de las personas dentro de la organización, los autores establecen la necesidad de analizar un 'nuevo' papel del director que pueda motivar y mantener las funciones de liderazgo repartidas en la amplia comunidad escolar. Los autores concluyen que el director sigue siendo crucial en procesos de reforma escolar y diferencian entre una función del director como protector de la visión y misión de la escuela (gestoría), y otra como facilitador de los procesos de mejora y creador de una visión y responsabilidad compartida (liderazgo). Esto significa, que a pesar de las limitaciones en la estructura y normatividad de los centros escolares, la propia función como director le permite influir en la conducta del profesorado (poder jerárquico), influencia que, de acuerdo a Álvarez (2000), puede separarse de funciones de liderazgo, que están más encaminadas a modificar conductas por convicción y no por obligación.

Un ejemplo de tal diferenciación se encuentra en Nicastro (2000), que señala que el director garantiza la transmisión de la cultura organizacional, "de códigos compartidos, de tradiciones y valores acuñados" (p.229). Considera que es un "pasador" de lo ajeno (porque transmite sólo lo que le es heredado y no provee de significados compartidos), es también "pasador" de lo propio, en donde transmite el conjunto de experiencias que ha acumulado a través de los

años, en este modelo de dirección es el narrador de anécdotas, datos que ilustran sus ideas e ideas que ilustran sus prácticas. De acuerdo a la autora, el director es “pasador” de lo colectivo, en donde juega el rol de artífice de llevar con éxito cambios institucionales.

En resumen, los administradores parecen operar en dos polos de tensión organizacional: el rol del director como custodio de la tradición y la cultura de la escuela (gestor) y el rol como promotor del cambio (líder). En esta última función, el liderazgo del director debe cambiar conforme la organización se desarrolla y madura. En la fase de construcción de la organización, los directores deben ser creadores de una cultura que se mantiene a la par con la organización. Asimismo, cuando la organización necesite transformarse, deben convertirse en agentes de cambio (Schein, 1992), capaces de crear condiciones que permitan la participación en la resolución de problemas. Esto sugiere que el director ejerza un liderazgo compartido, facilitando la implicación de todo el personal en los procesos, proporcionando información y recursos, armonizando los intereses con los objetivos y con las expectativas, y guiando los procesos para que estos no se desvíen de la misión y de la visión de la escuela. De aquí surgen ciertos cuestionamientos: ¿Qué tipo de acciones están relacionadas a estos tipos de liderazgo? ¿De qué manera influyen en el aprendizaje organizacional?

Estas preguntas se vuelven muy relevantes si se parte de que los individuos aprenden como parte de sus actividades diarias, sobre todo cuando

interactúan entre sí, un aprendizaje que se da cuando sus miembros participan y cooperan para conseguir un mismo propósito (Argyris y Schön, 1978). En este proceso de aprendizaje no queda claro en qué medida los procesos deban ser gestados y/o liderados, y de acuerdo a lo que se ha señalado hasta el momento, existe una relación entre la organización, la dirección y el liderazgo. De manera directa el director puede influir en los procesos de aprendizaje y ser un modelo a seguir en los procesos de adquisición y diseminación del conocimiento. De manera indirecta, el director puede gestar el conocimiento dadas ciertas condiciones de la organización, que incluyen los aspectos estratégicos, las características estructurales, la cultura y las redes sociales.

Así, la gestión, a diferencia del liderazgo, enfatiza la racionalidad y el control, se centra en la resolución de problemas enfocándose en los objetivos, recursos, estructura organizacional o en la gente. Su eficacia depende de los resultados y beneficios que desea alcanzar la organización, mientras que la eficacia del liderazgo consiste en la creación de una visión compartida, una visión que altere la forma en que las personas piensan sobre lo que es deseable, posible y necesario. Sin embargo, ¿vale la pena hacer esta distinción del rol que juega el director escolar?

### *El trabajo del director como gestor y líder*

Los párrafos anteriores destacan dos posturas, una que recalca el trabajo del director como gestor de la organización, y cuyas funciones le dan la

capacidad de influir en los subordinados; y otra, que recalca el trabajo del director como líder de la organización, y que lo faculta para proveer una visión que altera la forma en que las personas se conducen dentro de ella. De esta manera, ¿qué tanto el director es gestor y líder? ¿Qué tanto contribuyen estas características (si es que pueden ser dicotomizadas) en los logros del centro escolar?

Uno de los principales promotores de la idea de no dicotomizar las características del director como gestor-líder ha sido apoyada por Immegart (2000). El autor considera que resulta infructuoso empeñarse en hacer la distinción entre ellas; por un lado, señala que la gestoría ha sido minimizada al considerarla una actividad meramente rutinaria, y hasta indeseable por algunos; y por otro lado, señala que el liderazgo ha sido ensalzado de una manera exagerada, como la fórmula mágica que todo director escolar debe tener para lograr las metas que se propone. Sugiere también que estas funciones no deben ser diferenciadas de esta forma, ya que guardan entre sí un equilibrio delicado, son funciones que se complementan por lo que ve difícil que exista una gestoría sin liderazgo, o un liderazgo del director escolar sin gestoría.

En palabras de Immegart:

La dirección implica a su vez gestión y liderazgo, y los directores de las organizaciones de aprendizaje deben ser perspicaces y competentes gestores-líderes para transmitir aprendizaje eficaz en ellas (p. 62).

Bennis y Nanus (1985, citados en Bass, 2000) apoyan esta idea al señalar que la dirección eficaz (suma de gestión y liderazgo) va asociada a una doble

autoridad, la que resulta de la aceptación profesional (liderazgo) y la que emana del poder jerárquico (gestoría). Asimismo, Kotter (1995) mantiene la idea de que la administración y el liderazgo son procesos organizacionales complementarios y necesarios en la complejidad del mundo actual, cuyo ambiente es dinámico e impredecible. Concluye que las funciones de la administración (planear, presupuestar, resolver problemas) conllevan al orden y a la predictibilidad; al contrario, las funciones de liderazgo (establecer una dirección, alinear a la gente, motivarla e inspirarla) resultan en un cambio dramático y adaptativo. Parece claro que aunque Kotter no ve una oposición paradójica entre liderazgo y gestión, sí describe elementos diferenciadores entre ambas funciones.

Para Filella (2000), el problema estriba en la ambigüedad de cómo se dirigen las organizaciones y de cómo el trabajo del director escolar es algunas veces visto con un enfoque más 'soft', como él le llama, acentuando la importancia del líder y su relación con sus seguidores, que un enfoque más 'hard', acentuando el control que ejerce un director en los miembros de la organización. Sugiere que aunque el propio término de liderazgo y poder (asociado este último a funciones de gestión provenientes de un cargo ostentado) no son términos que se excluyan; sí se contraponen, al menos cuanto más existe de uno menos parece existir del otro.

En ambos enfoques, el poder que tiene el director escolar, por el simple cargo que ostenta, le permite influir en sus subordinados, al igual que el liderazgo que tiene le permite también influir en ellos. La diferencia, de acuerdo

a Filella, radica en que el enfoque “hard” influye a través del poder jerárquico, por esa posición legítima que ocupa dentro de la organización y que hace que los subordinados ‘acaten’ las órdenes; y el enfoque “soft”, radica en la capacidad de influir por el reconocimiento que otras personas tienen sobre él y que les induce a modificar sus conductas en función de las expectativas del líder.

De esta manera, se sugiere que el director de una organización posea ciertas habilidades interpersonales, pero también la capacidad para planificar y tener una misión personal y de grupo. Asimismo, se sugiere que tenga conocimiento y comprensión de todo lo que implica gestionar una organización de aprendizaje, así como voluntad y competencia para hacerlo.

Estas consideraciones hacen suponer el trabajo del director como una amalgama entre las funciones de gestoría y liderazgo, y el éxito en dirigir organizaciones que aprenden está relacionado con el tiempo que dedican los directores a preparar y tomar decisiones, utilizando todos los recursos disponibles en la organización; y al mismo tiempo, con el hecho de hacer todo el trabajo que se requiera para conseguir los objetivos. Esta combinación de tiempo y esfuerzo implica a su vez que el director de la organización sea un conocedor competente y activo de los procesos de aprendizaje.

## **Problema de investigación**

Si bien el apartado anterior permite establecer un rumbo más alentador, al no separar las características de los directores, no establece acciones concretas por parte de la dirección escolar que están relacionadas con el aprendizaje de los centros escolares. ¿Qué tanto el inclinarse a un enfoque 'soft' o a un enfoque 'hard' determina el aprendizaje de un centro escolar, entendido como la capacidad que tiene para detectar y resolver problemas? ¿Qué acciones están relacionadas a cada enfoque?

El propósito de esta investigación es hacer un análisis en función de las acciones que lleva a cabo el director (qué hace), y las intenciones que tiene para realizarlas (por qué las hace); y que, a su vez, puedan influir en el aprendizaje de las instituciones educativas. Los aspectos de gestoría y liderazgo aquí tratados, se utilizan como punto de partida para esclarecer el panorama actual en cuanto a la contribución que tiene el trabajo del director en el aprendizaje de los centros escolares.

De esta manera, la pregunta de investigación se centra en indagar ¿cómo contribuye el trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional?, esta contribución implica conocer el tipo de acciones que realiza el director escolar y el por qué las lleva a cabo.

La relevancia científica es tratar de dar una respuesta más empírica a la interacción que hay entre el papel que tiene el director como líder y como gestor

y generar así una base de conocimiento que permita identificar las prácticas del director y su contribución en el aprendizaje de la organización.

La relevancia práctica estriba en el hecho de poder determinar con mayor precisión qué acciones del director contribuyen en la capacidad de resolver sus problemas; es decir, tratar de discriminar entre las acciones que contribuyen de manera directa y aquellas acciones que lo hacen de manera indirecta. Esto puede repercutir en un ahorro de tiempo y esfuerzo del director para reorientar sus esfuerzos en procesos de reflexión y de mejora continua del centro escolar.

A manera de cierre, en este capítulo se plantea el hecho de que las organizaciones desarrollen cada vez más su capacidad para resolver problemas y traten de ajustarse a las exigencias del entorno a través de procesos de innovación. En este sentido, la gestión del conocimiento por parte de los directores parece ser determinante. A pesar de esto, las posturas prevalecientes no han permitido aclarar el panorama relacionado con la contribución que tiene el director escolar en el aprendizaje de los centros escolares. Se muestran posturas que van desde considerar a la gestoría como claro diferenciador de los procesos normalizados, hasta aquellas que ensalzan el trabajo del director a través del liderazgo que pueda ejercer. Por otro lado, se establece que existen ciertas condiciones organizacionales: estrategias, estructuras, cultura y redes sociales, que pueden facilitar o inhibir el trabajo del director, y permitirle, hasta cierto punto, ser más gestor y/o líder de los procesos de aprendizaje. Se concluye que la eficacia de la gestión depende de los

resultados y beneficios que desea alcanzar la organización, y la eficacia del liderazgo consiste en la creación de una visión compartida, una visión que altere la forma en que las personas piensan sobre lo que es deseable, posible y necesario. Por todo esto, vale la pena indagar qué acciones concretas e intenciones del director influyen en el aprendizaje organizacional, y aclarar el panorama sobre la importancia que tiene el trabajo del director en los centros escolares.

### *Organización de la disertación*

Esta disertación doctoral está organizada en 6 capítulos. En el capítulo 1 se muestra el planteamiento del problema. En él se detallan las razones que dieron lugar a desarrollar este trabajo de investigación. En el capítulo 2, se plantea el marco teórico de esta investigación. Se acentúan dos posturas diferenciadoras del trabajo del director en el aprendizaje organizacional. En una primera postura, se destacan los autores que adoptan una perspectiva normativa y de desarrollo, en donde se ve a los directivos y administradores como responsables de los cambios dentro de la organización. En una segunda postura, se destacan los autores que analizan el trabajo del director como gestor del conocimiento, que bajo ciertas condiciones de la organización (aspectos estratégicos, características estructurales, cultura y redes sociales) puede favorecer o inhibir el aprendizaje.

En el capítulo 3, se presenta el enfoque de esta investigación. La metodología utilizada es un estudio de casos múltiple. Se muestra el tratamiento empírico a través del estudio de 9 casos descriptivos que tuvieron como propósito analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real, en este caso particular: cómo contribuye el trabajo del director en el aprendizaje organizacional dentro del contexto de la escuela.

En el capítulo 4 se muestran los resultados de esta disertación, se muestra la categorización que se hizo con base a los patrones obtenidos de lo que los directores dicen que hacen (entrevista), lo que los docentes perciben sobre lo que su director hace (cuestionario) y lo que se observa en la práctica como resultado del proceso de haber sido la 'sombra' del director por al menos dos semanas consecutivas. Los patrones encontrados sugieren una distinción particular, de tal forma que las acciones, y el por qué de estas, dan lugar a la siguiente categorización: el director 'regulador', el director 'promotor', el director 'facilitador' y el director 'impulsor'.

En el capítulo 5 se muestra la discusión de resultados, misma que se hace a partir de un balance de los cuatro perfiles de directores encontrados. Se toma como referencia las acciones que llevan a cabo, y el por qué de estas, para hacer la distinción de cada perfil.

Finalmente, en el capítulo 6, se presentan las conclusiones de este trabajo de disertación doctoral, se concluye que sí es provechosa hacer la distinción entre las acciones que llevan a cabo los directores escolares, aquellas que

están relacionadas con aspectos de gestoría y aquellas que están relacionadas con aspectos de liderazgo. Tales distinciones permiten conocer la variación que se da en el aprendizaje de las organizaciones, sobre todo en aquellas cuyo trabajo principal está basado en el conocimiento.

## Capítulo 2

### **El Aprendizaje Organizacional desde la Perspectiva del Director**

En el capítulo anterior se establecieron distintas posturas en relación a la forma en que la literatura plantea la contribución del trabajo del director en el aprendizaje organizacional. En este capítulo, se destacan las posturas clave que representan las ideas generales extraídas de la misma.

El capítulo se organiza en tres bloques. En un primer bloque, se analiza el trabajo del director como líder de los procesos de aprendizaje. En esta postura, se destacan los autores que adoptan una perspectiva normativa y de desarrollo, en donde se ve a los directivos y administradores como responsables de los cambios dentro de la organización. Se establece la diferenciación entre el aprendizaje individual y organizacional, y los tipos de aprendizaje que puede llevar a cabo el director. En un segundo bloque, se analiza el trabajo del director como gestor del conocimiento, que bajo ciertas condiciones de la organización (aspectos estratégicos, características estructurales, cultura y redes sociales) puede favorecer o inhibir el aprendizaje. En un último bloque, se presentan las implicaciones de analizar el aprendizaje organizacional desde esta perspectiva, mismas que dieron lugar al problema de investigación de esta disertación. Se estableció que se desconoce la forma en que el trabajo del director, lo que hace y por qué lo hace, impacta en el aprendizaje de la escuela y se plantearon las

ideas que dieron lugar a un cuadro 'diferenciador' de las funciones que puede realizar el director escolar.

### **Aprendizaje Organizacional**

La administración del cambio es el mecanismo de transformación que garantiza el éxito de las organizaciones a través del reconocimiento del cambio humano. Considera los procesos y actividades que ayudan a las organizaciones a adoptar cambios, ya sea en sus estrategias, estructuras y cultura. Así, cada una de las organizaciones presenta una situación particular, aunque se encuentren ubicadas dentro del mismo contexto socio-cultural. La influencia del entorno y de cómo interactúa cada uno de sus componentes, la acción diferenciada del director como líder y gestor del conocimiento bajo ciertas condiciones, la forma en que se lleva a cabo el proceso de organización, la historia de cada institución, así como las expectativas fijadas en relación a la mejora, establecen un proceso de diferenciación entre las organizaciones, no sólo desde la creación de una personalidad propia para cada una de ellas, sino desde su capacidad para aprender. De esta manera, es importante cuestionarse, ¿cuándo se puede decir que una organización aprende?, ¿cómo contribuye el trabajo del director en el aprendizaje organizacional?

Aunque el estudio para dar respuesta a estas preguntas se remonta a los años setentas y ochentas con la introducción del concepto de aprendizaje de 'doble circuito' por Argyris y Schön (1978), y de la idea de que una organización

que aprende transforma el flujo de información en un stock de conocimiento por Nonaka y Takeuchi (1995), la connotación metafórica de las organizaciones como sistemas que aprenden no vio su auge hasta los años noventas, después de la publicación de la obra 'La Quinta Disciplina' por Peter Senge (1990). A partir de esta publicación, diferentes autores han intentado aportar algo al concepto de aprendizaje organizacional; sin embargo, la mayor parte de la literatura se ha centrado en el aprendizaje organizacional visto desde la perspectiva de la administración de empresas, en la que se destaca la importancia del trabajo del líder como pieza clave en los procesos de mejora continua e innovación, elementos asociados al aprendizaje organizacional (Mai, 2004). Y a pesar de que autores como Senge (1990), Argyris (2001), Schein (1992), Gairín (2000) y Mai (2004) han hecho eco de esta postura en los líderes escolares, el trabajo del líder en instituciones educativas, de construir y apoyar una organización que aprende, ha sido poco definido.

A continuación, se presentan las dos posturas principales de este capítulo. Por un lado, el director como líder de los procesos de aprendizaje; y por otro lado, el director como gestor del conocimiento dadas ciertas condiciones organizacionales.

### **El Director como Líder de los Procesos de Aprendizaje**

Algunos autores tratan de explicar el fenómeno del aprendizaje organizacional adoptando una perspectiva normativa y de desarrollo, donde se

establece que las organizaciones pueden cambiar dadas ciertas acciones conscientes por parte de los directivos y administradores, por adaptaciones al ambiente o como resultado de procesos internos dentro de las mismas. Es decir, la perspectiva normativa y de desarrollo presupone que el aprendizaje no es innato a la vida de la organización sino que sucede bajo ciertas circunstancias. Peter Senge, Edgar Schein, Chris Argyris y Robert Mai son los principales promotores de estos enfoques.

Para Senge (1990), la principal función de un líder es la creación de nuevas realidades a través del cambio gradual de los modelos mentales que poseen sus subordinados, exponiendo los supuestos de estos a través de una actividad de diálogo y discusión. Para lograrlo, resulta crítico que los miembros establezcan un clima de seguridad y confianza. Esto no incluye solamente determinar reglas del comportamiento aceptable del grupo, sino asegurar que el ambiente físico garantice la privacidad necesaria. Implica también propiciar un clima de apertura en donde los miembros de la organización comuniquen abiertamente los problemas o las lecciones, para permitir que nuevas ideas y métodos provengan de empleados pertenecientes a cualquier nivel de la organización.

Así, Senge va más allá de características individuales, como cualidades intrapersonales e interpersonales, y sugiere que el director como líder de la organización sea capaz de construir una visión compartida, apartarse de las visiones que derivan de una organización jerárquica tradicional, para conectar

esta visión con las visiones personales de los individuos que forman la organización. Con esto en mente, el autor desarrolla el concepto de 'comunidades de liderazgo' para describir un tipo de liderazgo ecológico que debe permanecer en las organizaciones, que trascienda de una tricotomía representada por – planificar, organizar y controlar -, a descentralizar, promover la toma de decisiones y hasta 'perder' el control.

Señala que lo que realmente distingue a una organización que aprende es el dominio de ciertas disciplinas básicas, dominadas sobre todo por los líderes de la organización. Los líderes, de acuerdo a Senge, deben trascender su tarea de plantear las políticas, estrategias y 'sistemas' de la organización, a lograr que las cosas funcionen en la práctica a través de diseñar el propósito, la visión y los valores que serán parte de la cultura de la organización.

Por otro lado, para Schein (1992) existen dos ejes fundamentales dentro de una organización: las cuestiones externas relacionadas a la supervivencia y adaptación en el medio que la rodea, y la integración de sus procesos internos con el objetivo de fortalecer su capacidad de supervivencia. Basándose en esa distinción, para Schein el líder tiene como funciones: 1) crear un sentido de realidad compartida, mediante sus propios procesos de aprendizaje y de la cultura emergente; 2) crear una cultura que se retroalimenta para modelar sus propios supuestos manteniendo un aprendizaje continuo; y 3) evaluar lo adecuado de la cultura de su organización, detectando la disfuncionalidad y convirtiendo los supuestos básicos en 'supuestos del aprendizaje'.

Entre los supuestos más importantes para este autor están: las personas quieren contribuir y se puede confiar en que lo hagan, el individuo debe asumir que no sabe, el líder debe ser ejemplo a seguir en los procesos de aprendizaje; y por último, el proceso del aprendizaje debe ser parte de la cultura. De esta forma, Schein plantea que los líderes pueden fomentar una cultura de aprendizaje si visualizan y comunican la visión, recompensando a aquellas áreas de la organización que representen los supuestos deseados.

Argyris (2001) plantea que la base principal para una dirección efectiva es transformar, tanto como sea posible, el comportamiento requerido para llevar a cabo rutinas organizativas que den resultado. Las rutinas, de acuerdo a este autor, pueden reforzar el *status quo* inhibiendo el aprendizaje de la organización. Esto sugiere que el líder trate de revelar la incoherencia de los pensamientos a través del libre flujo de ideas conflictivas, porque permite hacer énfasis en las teorías empleadas (las acciones observables de los individuos) que los participantes llevan a la práctica siempre que entran en juego sentimientos de incomodidad.

Lo anterior implica, como señala el autor, moverse de un modelo I de la teoría de la acción, que sugiere una forma de actuar en donde los individuos establecen sus posiciones, evaluaciones y atribuciones en formas que inhiben el proceso de indagación; a un modelo II, en donde los individuos ilustran abiertamente la forma en que se llegan a tales atribuciones. Esto sugiere que el líder sea capaz de llevar a cabo un razonamiento productivo para hacer

explícitas las premisas y para que las conclusiones puedan comprobarse mediante una lógica independientemente del que las creó.

Para Mai (2004), el aprendizaje de la organización está asociado al trabajo que activamente hace para mejorarse a sí misma, poniendo bajo escrutinio sus prácticas actuales y buscando nuevas y mejores formas de hacer las cosas. Son organizaciones que se auto-evalúan en un entorno que cambia constantemente. De acuerdo a este autor, esto resulta en una paradoja, ya que el éxito de una organización consiste en esforzarse tanto en la estandarización de sus operaciones, a través de la utilización de las 'mejores prácticas', como en buscar constantemente alternativas más eficientes para alcanzar sus objetivos. Mai agrega que esto resulta igualmente paradójico para los líderes, porque por un lado deben apoyar los métodos que están dando resultados y, al mismo tiempo, cuestionarlos para buscar mejores formas de alcanzar los objetivos.

El autor menciona que aunque la mayoría de los estudios se basan en estudiar el trabajo del líder en el aprendizaje organizacional desde una perspectiva de negocios, las estrategias que se describen en los líderes de este tipo de organizaciones son también aplicables a los líderes de instituciones educativas. El autor señala dos roles críticos asociados a los líderes de las organizaciones que aprenden: el trabajo del líder como crítico/provocador, que implica que el líder lleve a cabo un escrutinio de las prácticas y acciones que tanto él como sus subordinados realizan para sugerir mejores formas de

alcanzar objetivos similares en el futuro; y el trabajo del líder como ‘abogado del aprendizaje’ y ‘líder de innovación’, que implica facilitar talleres interactivos de resolución de problemas, en donde durante el trabajo en equipo se facilite la transferencia de conocimiento tácito (presente en la experiencia individual) a conocimiento explícito (presente en reportes, manuales, figuras).

Así, Mai (2004) establece que los líderes de las escuelas, al igual que los líderes de otro tipo de organizaciones, pueden llevar a cabo revisiones después de la acción para conseguir a su vez líderes pensantes, e instalar tareas críticas o programas de operación como una prioridad en las discusiones grupales. Las dimensiones más relevantes de este proceso incluyen el énfasis en permitir que todos participen y en la expectativa de que todos los miembros, de todos los niveles de la institución, pueden agregar valor a las discusiones y revisiones.

Por lo anterior, y de acuerdo a los autores antes mencionados, son los directores los que deben tratar de entender sus propios supuestos en pro de llevar a cabo una acción. Deben cultivar un entendimiento de sus conflictos inconscientes, y de sus intenciones conscientes, para comprender los modelos mentales de las personas de la organización y permitir la coexistencia de múltiples visiones (Senge, 1990).

Las ideas anteriores han sido también desarrolladas por autores como Dibella y Nevis (1999). Ellos plantean que la mayoría de las visiones son más de carácter personal que grupal, y que un liderazgo involucrado (señalado por ellos como elemento facilitador para el aprendizaje) puede traer a la

organización la motivación suficiente para permitir que las personas expresen sus visiones. Señalan que el hecho de que los líderes estén personal y activamente involucrados en las iniciativas de aprendizaje, y en mantener un clima apto para aprender, puede hacer la diferencia en el proceso de aprendizaje de las organizaciones.

Mencionan que debe existir por un lado un liderazgo que transmita el mensaje claro sobre lo que es importante dentro de la organización; y por otro lado, que sea un modelo a seguir en los procesos de adquisición y diseminación del conocimiento. Como mencionan Easterby-Smith y Araujo (1999) y Gairín (2000), el líder de la organización debe ser capaz de aprender el mismo y de promover el aprendizaje a través de su comportamiento, su estilo para hacer las cosas, sus métodos para recompensar o castigar y su habilidad para apoyar a sus subordinados para aceptar críticas y alternativas.

En esta misma línea, Copland y McLaughlin (2000) establecen que los directores deben acercarse a un liderazgo compartido y enfocado en la investigación, en donde puedan construir un ambiente de cuestionamientos, de análisis de datos y de compromiso de los miembros de la organización para avanzar todos en una misma dirección. Estos autores plantean, al igual que Senge, que el liderazgo del director va más allá de características individuales y que más bien el liderazgo reside en la capacidad para redistribuir el poder y la autoridad. Comparten con Kofman y Senge (1995) la idea de las 'comunidades de líderes' como pieza clave en los esfuerzos de reforma organizacional.

Copland y McLaughlin establecen, en su trabajo titulado 'Repensando el liderazgo escolar: desde el rol tradicional a una función compartida...', que las organizaciones educativas, donde los profesores se re-plantean su trabajo bajo un entorno en el que se sienten seguros y parte de una comunidad, forman una amplia base de liderazgo.

De acuerdo a Kofman y Senge (1995), lo anterior puede significar un rediseño del trabajo del líder para permitir una mayor participación de los miembros. Las personas que necesitan aprender algo son las que comúnmente llevan a cabo las acciones para conseguir sus metas. En la misma línea, Immegart (2000) y Bolívar (2000) establecen que el líder debe ser capaz de moverse en la dirección de la tensión creativa, de lidiar entre una visión del futuro deseado y el reconocimiento de la realidad. Mencionan que el líder debe tratar de entender sus propios supuestos y promover lo mismo en su gente, no sólo desde una perspectiva individualista, sino también colectiva.

La idea anterior es igualmente compartida por Villar (2001). En su trabajo titulado "La Dirección en las Organizaciones que Aprenden", señala que el liderazgo escolar es pieza clave en una organización que desea transformarse a sí misma. De manera similar a Mai (2004), el autor establece que una organización de aprendizaje trabaja la 'parte dorsal de la cultura escolar' (como él le llama), permitiendo la colaboración de los agentes en todos los niveles. En este contexto, es el líder el que crea una realidad organizativa de normas, valores, creencias y supuestos, todos estos bajo el abrigo de un liderazgo de

tipo transformacional, que de acuerdo a Bass (2000) se distingue por tres factores básicos: liderazgo inspiracional, a través del cual el líder es el ejemplo a seguir; liderazgo estimulador intelectual, a través del cual alienta a sus seguidores a cuestionar sus supuestos y los impulsa a ser creativos e innovadores; y liderazgo capaz de hacer consideraciones individualizadas, en donde reconoce necesidades diferentes de apoyo y desarrollo.

Así, las organizaciones que aprenden (sean educativas o no) no sólo se destacan por el valor que se le da al aprendizaje *per se*, sino por su capacidad para desarrollar en sus miembros la habilidad para cuestionar supuestos e implementar nuevas prácticas. Esto puede lograrse a través de procesos de simulación o micromundos de acción, que son escenarios (juegos relevantes) que permiten explorar aspectos y dinámicas de situaciones de la organización que resultan complejas (Kim, 1995). Villar (2000) define los micromundos de acción como: “infraestructuras de aprendizaje creadas para observar, diagnosticar, diseñar e implantar acciones colectivas sobre una organización” (p. 649).

La simulación, o micromundos, le permiten al líder desarrollar aptitudes individuales o grupales para afrontar la complejidad de una manera productiva y favorecer con esto el aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje ocurriría por cambios en las reglas del juego a través de un proceso de apertura y localismo. Apertura participativa para permitir la libertad de expresión y cometer errores; y localismo, para lograr el control sin controlar. De acuerdo a Kim (1995), los

micromundos de acción abarcan el descubrir las contradicciones internas de una estrategia que es recién implementada, ajustar los modelos mentales de los integrantes y descubrir que los supuestos de ellos pueden tener un impacto en los demás. Así, el aprendizaje es visto como un proceso dinámico que se centra en el cambio gradual del aprendizaje individual al aprendizaje organizacional.

### *Aprendizaje Individual y Organizacional*

Amponsem (1991) menciona que el proceso de aprendizaje individual contempla las siguientes fases: 1) sensibilización de los miembros de la organización hacia el aprendizaje, 2) adquisición de información por distintas vías, 3) codificación de la información, para transmitirla al resto de la organización y almacenarla; y 4) utilización de la información por los miembros de la organización. La autora asume que la alta dirección debe participar de manera activa en todas las fases de aprendizaje, para que por un lado sea el modelo a seguir; y por otro, el transmisor de la información que se desea permear en la organización.

Por su parte, Kim (1993) aporta un modelo de aprendizaje que establece un vínculo entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional. El aprendizaje individual lo define como:

El incremento de la propia capacidad para llevar a cabo una acción eficaz. El aprendizaje se produce cuando se sabe algo nuevo y se sabe trasladarlo a la acción. Se puede elegir o no implantar la acción, pero se sabe cómo hacerlo (p. 37).

En relación al aprendizaje organizacional, Kim afirma:

De la misma manera que en el aprendizaje individual, el aprendizaje organizacional es definido como el incremento de la capacidad de la organización para realizar una acción eficaz (1993, p. 40).

Por lo tanto, el aprendizaje organizacional se relaciona con el aumento de la capacidad para realizar una acción por parte de la organización. Kim agrega que el vínculo entre ambos aprendizajes son 'modelos mentales compartidos', porque representan la forma en que las personas perciben y 'entienden' el mundo, sea este entendimiento explícito o implícito. Así, el aprendizaje implica el cambio y la mejora de los 'modelos mentales'. En palabras del autor:

El aprendizaje organizacional depende de que los individuos mejoren sus modelos mentales; el hacer esos modelos mentales explícitos es crucial para desarrollar nuevos modelos mentales compartidos. Esto permite que el aprendizaje organizacional sea independiente de cualquier individuo específico (1993, p. 43).

Esto significa que se parte del supuesto de que la mayor parte del conocimiento de un individuo reside en sus modelos mentales. Estos proveen el contexto para ver e interpretar nuevo material y determinar cómo la información es relevante para una situación dada; y al compartirlos con otros, trascienden al plano organizacional. Son los líderes los responsables de construir organizaciones donde los individuos puedan continuamente expandir sus aptitudes, para comprender la complejidad y mejorar los modelos mentales compartidos, tratando de aprender a un nivel superior (de 'doble circuito' como lo señalan Argyris y Schön, 1978) para que sean capaces de detectar y corregir errores dentro de la organización, alterando con esto sus variables base (políticas, estrategias, cultura y estructuras).

La forma en que aprende el director, como líder de los procesos de aprendizaje de la organización, puede determinar en gran medida la forma en que se adquiere, se comparte y se disemina el conocimiento. Un estudio llevado a cabo por Ogawa y Hart (1985, citados en Immegart, 2000) en relación al efecto que tienen los directores en el desempeño instruccional de las escuelas, muestra que los directores exitosos son conocedores no sólo de los procesos de aprendizaje o instrucción, sino también de actividades organizativas relacionadas con la diseminación y utilización del conocimiento en el perfeccionamiento del alumno y de las prácticas pedagógicas.

En estos procesos, la narrativa juega un papel crucial, ya que al construir historias creíbles y entendibles para otros, se facilita la coordinación de las acciones y la puesta en práctica de estrategias como los micromundos.

### *Tipos de aprendizaje*

Argyris y Schön (1978) han descrito tres tipos de aprendizaje organizacional, que de acuerdo a ellos y a autores como Peter Senge (1990) y Swieringa y Wierdsma (1995), han sido también asociados a los tipos de aprendizaje individual.

1. El aprendizaje llamado de 'un solo circuito' por Argyris y Schön (1978) de 'nivel inferior' por Fiol y Lyles (1985), aprendizaje 'adaptativo' por Senge (1990), y el aprendizaje de 'un solo ciclo' por Swieringa y Wierdsma (1995), ocurre cuando se detectan los errores y se corrigen sin cambiar

las políticas ni los objetivos de la organización. De acuerdo a Dogdson (1993, citado en Ke y Kee Wei, 2005), este tipo de aprendizaje puede ser comparado con actividades que agregan una base de conocimiento, competencias o rutinas, sin alterar la naturaleza fundamental de la organización.

2. El aprendizaje llamado de 'doble circuito' por Argyis y Schön (1978) 'nivel superior' por Fiol y Lyles (1985), aprendizaje 'generativo' por Senge (1990), y aprendizaje en 'doble ciclo' por Swieringa y Wierdsma (1995), ocurre cuando además de detectar y corregir errores, la organización se involucra en un proceso de indagación y modificación de las normas, procedimientos, políticas y objetivos existentes. Involucra, de acuerdo a Dogdson (1993, citado en Ke y Kee Wei, 2005) y Gairín (2000), cambiar el conocimiento base, sus rutinas y competencias.
3. Adicional a estos tipos de aprendizaje, existe el llamado Deutero-learning. Este ocurre cuando las organizaciones tienen la capacidad para saber cuándo utilizar un aprendizaje de 'nivel inferior' y cuándo uno de 'nivel superior' (Argyris, 2001). Implica identificar las orientaciones o estilos de aprendizaje, y los procesos y estructuras (facilitadores) que se requieren para promoverlo (Dibella y Nevis, 1999). Swieringa y Wierdsma (1995) hablan de aprendizaje en 'triple ciclo' para referirse a un tipo de aprendizaje en donde se discuten los principios donde se fundamenta la organización. Señalan que en este tipo de aprendizaje existe una

revaloración de las metas que el individuo (y organización por ende) debe alcanzar.

En relación a estos aprendizajes, Argyris (2001) señala que son los individuos los que producen el comportamiento que conduce al aprendizaje. Menciona que aunque el aprendizaje de doble circuito resulta más relevante cuando se tratan aspectos complejos, sus procesos de razonamiento, -que son actividades mediante las cuales se crean premisas que se supone, o se comprueba, que son válidas y de las cuales se llegan a conclusiones de cómo actuar- , son contraproducentes para el funcionamiento de la organización, ya que los programas existentes en las mentes de las personas inhiben las acciones que llevan a producirlo.

Un ejemplo de esto se encuentra en el facilitador del desempeño conocido como 'hueco en el desempeño' establecido por Dibella y Nevis (1999), que implica reconocer que existe un 'espacio a cubrir' entre los logros que se pretenden en la organización y el desempeño actual. Esta preocupación hace que la organización reconozca la necesidad de que el aprendizaje ocurra, y de que se cree un ambiente propicio para eso. Sin embargo, requiere mucho tiempo en la retroalimentación y en la 'buena' comunicación, lo que bloquea el aprendizaje.

Gairín (2000) menciona que el problema de la 'buena' comunicación radica en la diversidad en formas de pensar, en los distintos intereses, expectativas y formas de comprender mensajes. Esto puede sugerir que el

director trate de entender a las personas de una manera más completa, a través de un lenguaje y una práctica consistente con ese entendimiento. Construir un lenguaje común, a través del uso de la narrativa, que represente el sistema unificador de todas las partes que conforman a la organización, ayuda a resolver parcialmente este problema.

Bolívar y Domingo (2000) mencionan:

Los directores suelen ser los protagonistas de las historias de aprendizaje de la organización y si deben tender a alterar la cultura organizativa, las historias de aprendizaje (narrativa) expresan dicha cultura, y su reflexión colegiada puede posibilitar, además de aprender las lecciones del pasado, cuestionar los supuestos asentados (p. 162).

Esto representa una estrategia para las organizaciones, porque a través de la narrativa se aprende de las experiencias e iniciativas de cambio emprendidas. Bolívar y Domingo (2000) señalan: “a través de una metodología cualitativa, derivada de la historia oral y etnografía, se puede recoger la experiencia organizacional” (p.165). El proceso de analizar dichas historias, contribuye a un aprendizaje colectivo, creando un sentido de centro, de identidad organizacional, y permitiendo que las personas expresen sus ideas. Esto posibilita la transferencia de conocimiento de una parte de la organización a otra.

En este proceso, el trabajo del director implica construir un ambiente propicio al diálogo y la discusión, procurar tener tiempo para escuchar, para poner atención a sus propias palabras, ofrecer interpretaciones diversas y tener

tiempo para reflexionar sobre conversaciones que conlleven al aprendizaje (Bethanis, 1995).

En consecuencia, los procesos de aprendizaje de una organización no pueden reducirse a los procesos de aprendizaje individual. Que los directores logren aprender en 'doble circuito' no garantiza la transferencia de dicho aprendizaje en la organización, si es que realmente se puede decir que una organización puede 'aprender' bajo este esquema. Las organizaciones están envueltas en una serie de condiciones internas que pueden facilitar o inhibir el proceso de aprendizaje, y el 'éxito' de éste puede asociarse a las condiciones organizacionales y/o competencias base de la misma (Gairín, 2000, Marengo, 1991, citado en Nekane, 2000, Coronel, 2000). Este reconocimiento ha llevado a realizar investigación relacionada con las condiciones organizacionales que se presentan en la siguiente sección.

### **El Director como Gestor del Conocimiento dadas ciertas Condiciones Organizacionales**

La clave del aprendizaje organizacional está en lo que los individuos aprenden y cómo lo aprenden. Y aunque las organizaciones sólo aprenden a través de las personas, el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional. Se requieren ciertas condiciones organizativas para eficientar el trabajo del director como gestor del conocimiento, ya que si la labor principal de la dirección es mantener un equilibrio entre la continuidad de los procesos de la

organización y el cambio, la función de las estrategias, la cultura, las estructuras y las redes sociales de la organización, es apoyar los procesos vigentes y respaldar su continuidad (Swieringa y Wierdsma, 1992, Leithwood, Leonard y Sarta, 1998, citados en Coronel 2000). Por esto, ¿qué tipo de estrategias, cultura, estructuras y redes sociales le permiten al director gestar el conocimiento de la mejor manera?

Ciertos autores analizan el aprendizaje asociado con aspectos estratégicos de la organización (McGill, Slocum y Lei, 1992, Bahlmann, 1988, citado en Nekane, 2000, Swieringa y Wierdsma, 1995, Redding y Catalanello, 1994, citados en Nekane, 2000). Otros, examinan las capacidades de aprendizaje, entre las que destacan: la cultura organizacional (Gairín, 2000, Immegart, 2000, McGill, Slocum y Lei, 1992, Weintraub, 1995, Recio, 2000); las características estructurales (Hall, 2000, Immegart, 2000, Gairín, 2000, Bahlmann, 1988, Swieringa y Wierdsma, 1995, Nonaka, Takeuchi y Byosiére, 2003, Obeso, 2005); y las redes sociales (Brown y Duguid, 1998, Wenger, 1998, Wenger, McDermott y Snyder 2002 y Lesser y Storck, 2001).

La razón de analizarlo así obedece a fundamentos sociológicos relacionados con el aprendizaje organizacional. El aprendizaje organizacional se lleva a cabo en una red de intercambio de conocimientos y habilidades (Gherardi y Nicolini, 2003). Así, el conocimiento explícito (presente en reportes, artículos, manuales, figuras) es más fácilmente transferible en un bien que el conocimiento tácito (presente en la experiencia individual). Este último es más

un activo de las personas y está relacionado con habilidades y prácticas específicas (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Asimismo, el intercambio de conocimientos y el trabajo del director dependen de los sistemas y estructuras en los que tiene lugar (Ogawa y Bossert, 1995, citados en Bolívar, 2000, Gairín, 2000). De esta manera, el aprendizaje organizacional se ve como una variable dependiente, que se puede favorecer o impedir por condiciones estructurales. Las estrategias, estructuras, cultura y redes sociales, aunque son más bien vistas como variables independientes, pueden también facilitar o inhibir el trabajo de gestión del conocimiento por parte del director. Una cultura organizacional formalista y mecanicista, en donde las reglas son las reglas y es sensible al estatus y a la posición, inhibe el aprendizaje de sus miembros; mientras que una cultura flexible y orientada a la resolución de problemas, facilita el aprendizaje y la creatividad (Gairín, 2000, Immegart, 2000, Hall, 2000, Swieringa y Wierdsma, 1995).

#### *Aspectos estratégicos*

Bahlmann (1988, citado en Nekane, 2000), Swieringa y Wierdsma (1995), y otros autores como McGill, Slocum y Lei (1992), consideran que las organizaciones que aprenden se caracterizan por definir estrategias proactivas, orientadas a modificar el entorno y no sólo a adaptarse a él. Los autores entienden que estas estrategias favorecen el aprendizaje a nivel 'generativo', no

‘adaptativo’. Mientras que las estrategias de corte adaptativo implican la mejora de las competencias actuales de la organización y el refinamiento del marco general de acción, las estrategias de corte ‘generativo’ implican el desarrollo de nuevas competencias y la fijación de un nuevo marco de acción. Bajo este marco, Gairín (2000) menciona que las organizaciones que aprenden son “capaces de institucionalizar nuevos planteamientos y acciones a partir de una mejor comprensión o cambio de las concepciones y valores predominantes” (p.83). Este tipo de organizaciones exigen el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de un trabajo distinto al tradicional. En un trabajo de gestión tradicional (planear, controlar y organizar), los aspectos estratégicos obedecen a una lógica externa (exigencias internas o externas del currículum) sin tener en cuenta los intereses de las personas implicadas (Gairín, 2000).

Esto es aplicable a los procesos de planeación estratégica a través del cual las organizaciones que aprenden desarrollan planes, los implementan y reflexionan sobre las consecuencias de su implementación. Redding y Catalanello (1994, citados en Nekane, 2000) consideran que a partir de esta reflexión se pueden reencauzar los planes y mejorar el curso de acción. Esto sugiere la presencia de una cultura colaborativa dentro de la organización, para compartir los planteamientos, poner puntos de vista en común, planificar y tomar decisiones en conjunto (Richardson, 2000).

### *Cultura organizacional*

La cultura de la organización, de acuerdo a Recio (2000), es el conjunto de creencias, valores y acciones mentales que comparten sus miembros. Si se desean organizaciones que aprendan, la cultura sirve para orientar los procesos de aprendizaje, así como para aprender de los éxitos y de los fracasos

(Weintraub, 1995). En palabras de Recio:

Las culturas están más o menos arraigadas de acuerdo al grado de claridad en la orientación y en los valores de la organización, la amplitud y medida en que se participa, y la profundidad de su internalización (2000, p. 583).

Esto sugiere que las pautas culturales no están relacionadas únicamente con factores psicológicos individuales (como la resistencia y la tendencia al cambio), sino que dependen en gran medida de las características organizativas de trabajo. Algunas características primarias que concentran la esencia de la cultura organizacional son: 1) la identificación de los miembros con la organización como un todo, no sólo con su tipo de trabajo; 2) la consideración de que las decisiones del director repercuten en los miembros; 3) la tolerancia al riesgo; 4) los criterios para recompensar; y 5) el énfasis hacia los fines y no hacia las técnicas o procesos usados para alcanzarlos.

En una organización que aprende, los procesos de aprendizaje están orientados a la resolución de problemas; dichos procesos se inician y controlan a partir de problemas ya existentes o previstos. En este tipo de organizaciones, los problemas son considerados como interesantes indicadores de cambio; y

por ende, de procesos de aprendizaje necesarios (Swieringa y Wierdsma, 1995).

McGill, Slocum y Lei (1992) y Hall (2000) mencionan que una cultura de este tipo, que tolera las fallas, que resultan de manera inevitable cuando se buscan innovaciones, que valora las ideas que se generan por parte de todos los miembros de la organización y la voluntad de pensar más allá de los límites de una determinada posición, está destinada a aprender. Esto resulta complejo cuando existen en la organización esquemas y estructuras rígidas.

#### *Características Estructurales*

Ciertas estructuras favorecen o inhiben los procesos de aprendizaje de una organización. Una estructura funcional de hacedores-pensadores (línea-staff), en donde hay numerosos niveles jerárquicos, demasiados procesos y reglas (burocrática), y es centralizada, presenta una gran dificultad para aprender. La cooperación se reduce, ya que los departamentos están agrupados de acuerdo a funciones, y las tareas están divididas en actividades individualmente especializadas (Sweringa y Wierdsman, 1995).

La centralización crea una estructura más orientada a la acción que a la reflexión. En esta situación, los individuos no tienen toda la perspectiva para ver a la organización como un todo, ni los estímulos para aprender dentro de ella. Las estructuras burocráticas 'protegen' a sus miembros de cometer el mismo error y no se plantean las causas y verdaderas consecuencias de las acciones

que lo producen (Álvarez, 2000). Bajo este tipo de estructura, es difícil que las personas expongan sus supuestos y sean capaces de hacer un ajuste en sus modelos mentales.

Por otro lado, una estructura que funciona con redes orgánicas, en donde los equipos se combinan fácilmente, hay un trabajo compartido entre la línea y el staff, y es descentralizada, promueve el aprendizaje de nivel superior (Gairín, 2000). Lo mismo sucede en una estructura organizativa simple y con reducida jerarquía (Bahlmann, 1988, citado en Nekane, 2000). Por su parte, Obeso (2005) señala que el incremento en la efectividad de las organizaciones se da por una combinación de inversiones en sistemas de información y nuevas formas de organización interna; es decir, aquellas organizaciones con estructuras planas y simples.

Esto sugiere una estructura flexible, integrada por unidades temporales (equipos por proyectos), que se coordinan a través de la discusión y adaptación mutua, favoreciendo con esto el intercambio de conocimientos (Sweringa y Wierdsman, 1995, Gairín, 2000, Pejenaute, 2000, Hall, 2000). Bajo este enfoque, las herramientas de red (las tecnologías de información) se potencializan y son capaces de generar nuevas alternativas de información y expandir el conocimiento (Balasubramanian, 1995).

Este enfoque es destacado por el modelo de gestión propuesto por Nonaka, Takeuchi y Byosiére (2003), el relativo a la dimensión organizativa. Estos autores proponen un tipo de organización denominada 'organización

hipertexto'. Se caracteriza por su carácter híbrido, combinando rasgos de una organización burocrática con rasgos de una organización *adhocrática* (existencia de unidades/equipos de proyectos). La palabra 'hipertexto' está justificada al tratarse de una organización en la que se superponen distintos planos o capas: el plano de la innovación, formado por los equipos de proyectos; el plano del negocio donde se explota y aplica el conocimiento (parte burocrática); y la base de conocimiento, donde se almacena el conocimiento generado en los restantes planos de la organización.

Este modelo, favorece una gestión integrada ('Middle-up-down management') al abarcar diferentes procesos de conversión de conocimiento, y tener mayor apertura a las conexiones sociales y al aprendizaje informal entre los individuos. Asimismo, permite una tensión entre la centralización y descentralización, misma que puede favorecer la labor del director como gestor del conocimiento, ya que a través de la descentralización, el director puede favorecer los procesos de aprendizaje locales, incrementar la flexibilidad organizativa y garantizar las adaptaciones a las condiciones del entorno; y a través de la centralización, asegurar la coherencia de los diferentes procesos de aprendizaje.

### *Redes Sociales*

Mientras que el conocimiento es a menudo considerado como propiedad individual, una gran cantidad es producida y contenida colectivamente (Brown y

Duguid, 1998, Hall, 2000). Tal conocimiento es generado en 'comunidades de práctica', un tipo especial de redes sociales constituido por un grupo de personas que trabajan unidas compartiendo un mismo problema o una pasión por un cierto tema (Wenger, 1998). Las comunidades de práctica tienen tres dimensiones: 1) compromiso mutuo, 2) responsabilidad en relación a la empresa, y 3) repertorio de recursos, materiales y/o simbólicos (Wenger, 1998). Esto significa que actúan como un régimen de competencia negociado localmente, y al estar organizadas sobre un área de interés particular, imprimen en sus miembros una sensación de 'empresa' común, y de identidad. Y aunque los intereses y necesidades pueden ser diferentes, hay una fuente común de coordinación y de estímulo.

De acuerdo a Wenger (1998), al estar constituidas por un grupo de personas que han estado juntas durante un tiempo, las ideas dentro de ellas fluyen fácilmente, pudiendo afrontar actividades más complejas. Esto significa que tienen un rol importante en el desempeño organizacional, por lo que resulta estratégico darles un valor dentro de la organización. Las comunidades de práctica son distintas a los equipos de trabajo, primero porque el equipo de trabajo es generalmente creado por el director del departamento o área para llevar a cabo un proyecto específico; y segundo, porque los miembros del equipo son seleccionados de acuerdo a las aptitudes y experiencias que puedan aportar al proyecto (Lesser y Storck, 2001).

En contraste, Wenger, McDermott y Snyder (2002) señalan que las comunidades de práctica son creadas de manera informal y se organizan ellas mismas, su estructura se basa en establecer sus propias agendas y elegir a sus propios líderes. Consiguen superar la jerarquía tradicional y mantienen una forma organizacional más duradera, independiente de los cambios que se impongan en la organización. Tienen la habilidad de establecer conexiones con personal de otros departamentos dentro de la misma organización, lo que contribuye a: disminuir la curva de aprendizaje, responder de manera más eficiente a los cambios, reducir el re-trabajo y favorecer la innovación de productos y servicios (Lesser y Storck, 2001).

De esta manera, el interés de muchas organizaciones se centra en comprender las comunidades de práctica y entender la forma en la que los seres humanos comparten lo que aprenden unos de otros. Y aunque Tsoukas (2003) sostiene que el conocimiento tácito no puede ser 'capturado', "traducido" o 'convertido' sino solo mostrado y manifestado a través de la acción (una postura distinta a la de Nonaka y Takeuchi, 1995), reconoce que nuevo conocimiento puede generarse mediante la interacción social.

Estas cuatro condiciones (aspectos estratégicos, características estructurales, cultura organizacional y redes sociales) constituyen un marco general en donde el director como gestor del conocimiento puede apoyarse para promover los procesos de aprendizaje dentro de la organización. Representan una especie de fórmula, cúpula o techo, que abriga y protege a las

organizaciones que las exhiben, y les permite elevar su nivel de desempeño de una manera importante.

Aunque las estructuras sean orgánicas, si impiden el libre desarrollo de las comunidades de práctica, la capacidad para tratar de convertir el conocimiento tácito a explícito se minimiza, y con esto, la posibilidad de almacenarlo dentro de la memoria organizacional, entendida como toda aquella información que puede ser recuperada para quien la necesite dentro de la organización (Valerio y Ramírez, 2005).

Por otro lado, si como señalan Hallinger y Heck (1998, citados en Leithwood y Jantzi, 2000) y Gairín (2000) la efectividad en la gestión del conocimiento es evitar repetir los mismos errores, asegurar la continuidad de las mejores prácticas, y obtener el conocimiento que poseen los individuos, entonces la cultura organizacional embebida en la organización puede ser el mayor impedimento o el gran apoyo para que esto ocurra.

Partiendo de este supuesto, el trabajo del director de la organización no consiste solamente en 'dejar' desarrollar las comunidades de práctica, como lo sugiere Wenger (1998), o lograr un ambiente propicio, como lo sugiere Senge, (1990), sino apoyar la creación de una 'arquitectura' del conocimiento que haga explícito en lo posible el conocimiento tácito de la organización. Borghoff y Pareschi (1998) plantean la idea de que la 'arquitectura' de la gestión del conocimiento debe ir más allá de las características puramente sociales, establecidas sobre todo por Nonaka y Takeuchi (1995), en donde el

conocimiento tácito puede expandirse a través de un proceso de socialización en comunidades de interés o de práctica, y nuevo conocimiento tácito puede ser generado a través de la internalización de conocimiento explícito por aprendizaje y entrenamiento.

De acuerdo a Borghoff y Pareschi (1998), la 'arquitectura' del conocimiento, debe incluir tres componentes: la utilización del conocimiento, la memoria organizacional y los componentes de la evolución del conocimiento. La utilización del conocimiento está constituida por documentos o cualquier tipo de información relevante que va a formar parte de la memoria. Los componentes de la evolución del conocimiento constituyen las revisiones, mejoras y sugerencias que se hacen en los documentos y registros que son incorporados en la memoria de la organización. Hall (2000) menciona;

Las organizaciones deben evolucionar a más altos niveles de conocimiento, para que la distribución y utilización del conocimiento se haga de diversas maneras; y con esto, ser capaces de ajustar la realidad a las demandas del entorno (p. 33).

De acuerdo a estos componentes, o niveles deseados de conocimiento, el trabajo del director no queda circunscrito a su capacidad para construir una visión compartida, o a un tipo de liderazgo que favorezca la descentralización, la toma de decisiones y la 'pérdida' de control. Se circunscribe también al tipo de estrategias que puede utilizar (a nivel generativo más que adaptativo), a las características estructurales (equipos por proyectos más que división de labores), a una cultura que emerge dentro de la organización (enfocada más a la resolución de problemas), y a un tipo de redes sociales que favorecen el

intercambio de conocimiento entre las personas que forman parte de ella (comunidades de práctica). Este tipo de condiciones pueden elevar el nivel de desempeño dentro de la organización, y al mismo tiempo, establecer la necesidad de un análisis más profundo para conocer qué acciones concretas por parte del director, y qué intención tiene para realizarlas, influyen en el aprendizaje organizacional.

### **Implicaciones de analizar el Aprendizaje Organizacional desde la Perspectiva del Director**

En este capítulo se refleja la importancia del estudio del aprendizaje organizacional vista desde la perspectiva del director. Desde los años 90's, el estudiar y entender la forma en que las organizaciones aprenden ha sido un punto central en el desarrollo y competitividad de éstas. Aunado a esto, el trabajo del director como líder y gestor del aprendizaje dentro de la organización ha sido considerado significativo para algunos autores como Senge (1990), Argyris (2001) y Schein (1992). Sin embargo, como se mencionó en la introducción de este capítulo, la mayor parte de la literatura se ha centrado en el aprendizaje organizacional visto desde la perspectiva de la administración de empresas, destacando la importancia del trabajo del líder en los procesos de mejora continua. El trabajo del líder en instituciones educativas, de construir y apoyar una organización que aprende, ha sido poco definido (Mai, 2004). Se

desconoce la forma en que el trabajo del director, lo que hace y por qué lo hace, impacta en el aprendizaje de la escuela.

Para Mai (2004), el aprendizaje de la organización está asociado al trabajo que activamente hace para mejorarse a sí misma, poniendo bajo escrutinio sus prácticas actuales y buscando nuevas y mejores formas de hacer las cosas. En este trabajo se incluyen las acciones conscientes por parte de los directivos y administradores y las intenciones que tienen para realizarlas. Y aunque Immegart (2000) considera que no debe centrarse la atención en dicotomizar las acciones de liderazgo y gestoría, autores como Kotter (1995) establece una diferenciación entre ambas. Para ellos, las funciones de la administración conllevan al orden y a la predictibilidad; al contrario, las funciones de liderazgo resultan en un cambio dramático y adaptativo.

De esta forma, en el capítulo 1 y 2 se plantean las ideas que dan lugar a la Tabla 1, presentada como cuadro 'diferenciador' de las funciones que puede realizar el director escolar.

Tabla 1

*Acciones diferenciadores del director como gestor y líder escolar*

Director como gestor	Director como líder
1) Difícilmente toma riesgos (condiciones culturales).	1) Toma riesgos.
2) Enfatiza la racionalidad y el control (mantiene el <i>status quo</i> ).	2) Visualiza un propósito y genera valor en el trabajo.
3) Resuelve problemas enfocándose en los objetivos, recursos, estructura organizacional o en la gente (estrategias adaptativas).	3) Enuncia y tiene una misión clara y una visión de conjunto para dirigir las.
4) Sigue políticas relacionadas con la organización ('pasador' de lo ajeno).	4) Estimula la creación de una cultura organizacional, en colaboración con todos los que pertenecen a ella.
5) Tiene objetivos precisos, una agenda que cumplir y hacer que se cumpla.	5) Cambia el estado actual, generalmente se siente separado del ambiente.
6) Su eficacia depende de los resultados y beneficios que desea alcanzar la organización.	6) Busca oportunidades para cambiar.
7) Se mueve por la jerarquía y está atado a la cultura de la organización (apoya los procesos vigentes).	7) Provee una visión que altera la forma en que las personas piensan sobre lo que es deseable, posible y necesario.
8) Coordina y balancea puntos de vistas opuestos.	8) Facilita el aprendizaje de la organización.
9) Recompensa o castiga.	9) Inspira a los demás a hacer las cosas.

Finalmente, en este capítulo se plantearon dos posturas diferenciadoras del trabajo del director y su contribución en el aprendizaje organizacional. La primera postura, implicó verlo a través de la influencia que puede tener en los procesos de aprendizaje, al instruir, asesorar y motivar a las personas que forman parte de la organización (liderazgo). Su propia capacidad para aprender algo nuevo y llevarlo a la acción, puede ser un detonante para que la organización aprenda; así como su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje, en donde el individuo pueda continuamente expandir sus aptitudes, comprender la complejidad y mejorar los modelos mentales que son compartidos en la organización.

En una segunda postura, se vio al director como gestor del conocimiento dadas ciertas condiciones organizativas, que incluyen los aspectos estratégicos, las características estructurales, la cultura y las redes sociales. Las estrategias proactivas favorecen el aprendizaje a nivel generativo, no adaptativo, ya que las primeras implican el desarrollo de nuevas competencias y la implantación de un nuevo marco de acción. Las estructuras flexibles, integradas por unidades temporales, favorecen el intercambio de conocimientos. A su vez, una cultura orientada a la resolución de problemas, que valora las ideas y la voluntad de pensar más allá de los límites de una posición, está destinada a aprender. Finalmente, un tipo de red social, llamada 'comunidades de práctica', en donde las personas puedan trabajar unidas compartiendo un mismo problema, permite el libre flujo de ideas, pudiendo con esto afrontar actividades más complejas.

Por lo anterior, dadas las posturas planteadas en este capítulo, no quedaba claro en qué medida el director es líder y gestor, y sobre todo, cuál era la relación que tenía su trabajo en el aprendizaje de la organización. Faltaban estudios que respondieran de una manera más empírica a la interacción que hay entre el papel que tiene el director como líder y como gestor, mismos que pudieran aclarar más el panorama actual relacionado con la contribución del director en el aprendizaje de centros escolares. De esta forma, resultaba fundamental indagar ¿cómo contribuye el trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional?, y en relación a esto: ¿Qué acciones realiza el director escolar en relación con el aprendizaje organizacional?, y ¿por qué lleva a cabo dichas acciones? Esto dio la pauta para describir las variaciones que se dan en torno a centros escolares, en donde la función del director está escasamente definida.

En el siguiente capítulo se muestra el enfoque de esta investigación. El tratamiento empírico se fundamentó en el estudio de 9 casos descriptivos (estudio de casos múltiples), ya que tenía como propósito analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real, en este caso particular: cómo contribuye el trabajo del director con el aprendizaje organizacional dentro del contexto de la escuela.

## **Capítulo 3**

### **Enfoque de la Investigación y Metodología**

En este capítulo se muestra el enfoque de la investigación de este trabajo de disertación doctoral. Dado que el enfoque de la investigación se basó en un estudio de casos múltiples, se describe el proceso metodológico relacionado a este tipo de estudios. Se parte de un modelo teórico preliminar (capítulo 2 de esta disertación), se definen las unidades de análisis y la selección de los casos de estudio. Se muestran las preguntas, el proceso de la investigación, y se detallan las etapas del procesamiento de los datos. Finalmente, se plantean los criterios de validez del modelo. En los siguientes párrafos se especifican cada uno de estos apartados.

#### **Enfoque de la Investigación**

El enfoque de la investigación se basó en un estudio de casos múltiples, definido por Stake (1995) como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

La razón para escoger el estudio de casos múltiples, como metodología de esta investigación, fue que permitió tener evidencias más sólidas y convincentes al encontrar coincidencias o patrones en los resultados que se

encontraron de los distintos casos, confirmando la teoría propuesta en el capítulo 2 y abriendo la posibilidad de generar otros hallazgos o micro teorías que contribuyan a lo ya encontrado.

La elección de los casos se llevó a cabo partiendo del supuesto de que todas las escuelas aprenden; sin embargo, se utilizó un diferenciador inicial para tratar de describir acciones particulares de los directores que pudieran estar relacionadas con el aprendizaje del centro escolar. De esta manera, la Secretaria de Educación y Cultura proveyó de 9 escuelas diferenciadas en tres grupos (A, B, y C), de acuerdo a estándares académicos y la reputación de las mismas. Las escuelas tipo A tenían mejores estándares y mayor reputación, las escuelas tipo B las consideraban promedio en estos criterios, y las escuelas tipo C las consideraban como bajas, ya sea por los estándares académicos y/o por la reputación. La razón de escoger estos dos factores, es porque los administradores locales tienen la idea de que una escuela que cumple satisfactoria, y repetidamente con estándares académicos, está en mejores condiciones para resolver problemas que otras que no cumplen con este criterio.

De esta manera, el tratamiento empírico de este trabajo de investigación se fundamentó en el estudio de 9 casos descriptivos, ya que tenía como propósito analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real, en este caso particular: cómo contribuye el trabajo del director en el aprendizaje organizacional dentro del contexto de la escuela.

Lo anterior implicó que la lógica inherente en la selección de los casos fue la lógica de la réplica (Yin, 2003). En ella se plantea que cada caso debe ser seleccionado cuidadosamente de forma que cumpla dos requisitos: en primer lugar, que permita la predicción de resultados similares a otro caso dadas condiciones similares (réplica literal); y en segundo lugar, que genere resultados opuestos a otros casos por razones predecibles (réplica teórica).

La cronología analítica relacionada con este tipo de metodología fue, de acuerdo a Yin (2003), la siguiente: 1) 'modelo teórico preliminar' (capítulo 2 de esta disertación), 2) la unidad de análisis (escuelas), 3) recopilación de la información, 4) el análisis conjunto de la información (procesamiento interpretación); y 5) la determinación del modelo inducido. La Figura 1 muestra dicha secuencia.

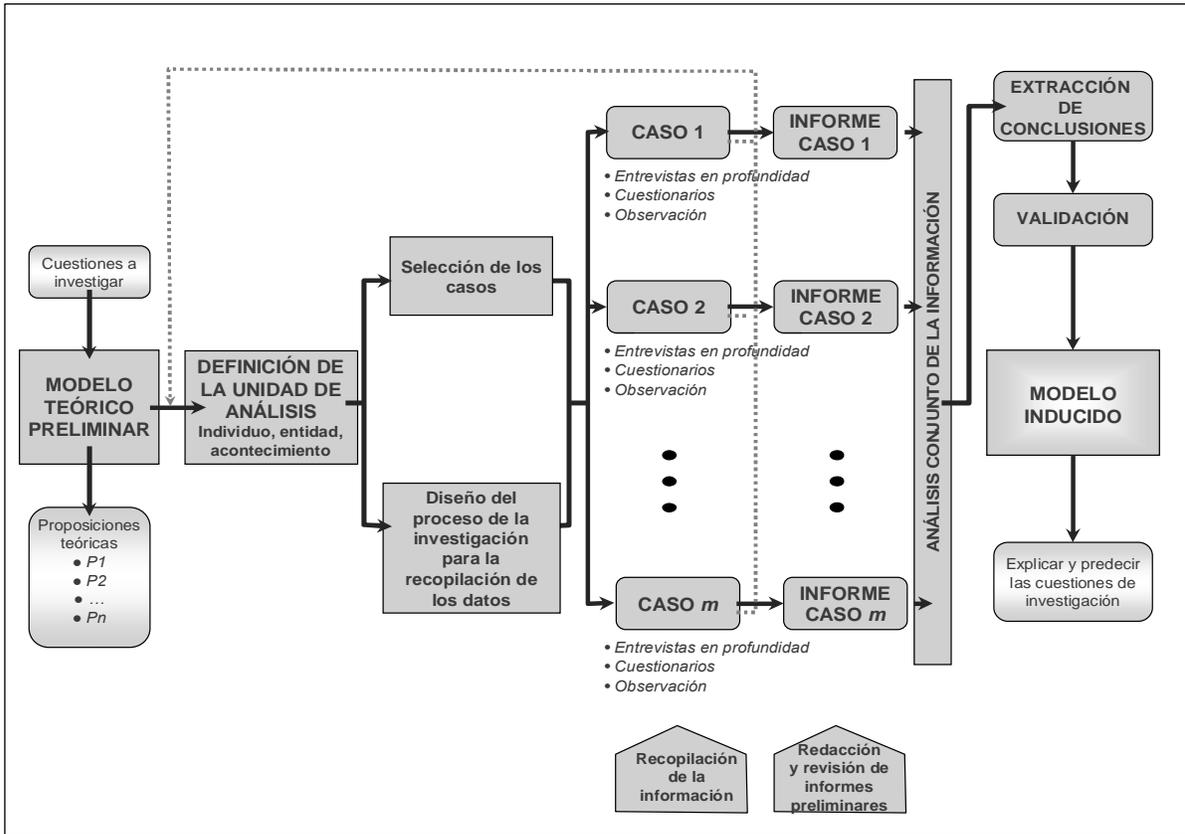


Figura 1. Proceso metodológico de un estudio descriptivo de múltiples casos. Fuente: Adaptación de Yin (2003).

### Modelo teórico preliminar

El modelo teórico preliminar correspondió a la revisión de la literatura mostrada en el capítulo 2 (p.52). Ahí se plantearon las posturas diferenciadoras del trabajo del director en el aprendizaje organizacional. Se hizo mención de que ha sido poco estudiada la contribución que tiene el trabajo del director en el aprendizaje de los centros escolares, entendido como la capacidad que tienen

para detectar y resolver problemas, y adaptarse con mayor rapidez a los cambios y demandas del entorno.

### **Unidad de análisis y selección de los casos de estudio**

Se analizaron 9 estudios de casos para tratar de describir la forma en que el trabajo del director escolar contribuye en el aprendizaje organizacional. En el presente enfoque se muestran los métodos y procedimientos de recolección y análisis de datos.

Para la selección de los casos se realizó un sondeo general de las escuelas primarias estatales en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua. Se seleccionaron escuelas que cumplieran con los siguientes criterios:

- 1) Mismo nivel educativo
- 2) Director con un tiempo en su puesto de no menos de dos años
- 3) Cantidad de alumnos equiparable
- 4) Tamaño de la escuela equiparable
- 5) Características similares del entorno (zona)
- 6) Recursos similares

Se acotó el estudio a través de estos factores, eliminándose, en lo posible, alguna otra característica que afectara el desempeño de la escuela.

Las escuelas fueron seleccionadas por la SEP dados los criterios anteriores; sin embargo, al final del estudio se ve como estos criterios no fueron un factor relevante que permitiera explicar de una mejor forma cómo contribuye el trabajo

del director escolar en el aprendizaje organizacional. En el Apéndice A se describe de manera general cada escuela.

A manera de descripción general cabe la pena mencionar que las 9 escuelas del estudio fueron fundadas entre 1927 y 1979. El nivel socio-económico de todas ellas es también equiparable. En este sentido, se consideran de un nivel medio a medio bajo, en donde el nivel de estudios de los padres de familia es, en promedio, de nivel medio a nivel medio superior. Todas ellas están localizadas en áreas urbanas. En relación a la cantidad de directores que han dirigido la escuela, se aprecia que en tres de ellas, los directores tienen de 6 a 10 años en el puesto. En el resto de las escuelas, los directores tienen un tiempo en el puesto de la dirección que oscila entre dos y cuatro años.

### **Preguntas de investigación**

El objetivo general del estudio fue describir qué hacen los directores escolares, y por qué lo hacen, que pudiera influir en el grado de aprendizaje de la escuela, y permitiera a su vez describir las variaciones que se dan en torno a centros escolares.

Por esto, la pregunta general de este estudio fue:

P: ¿Cómo contribuye el trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional? Esto implica conocer el tipo de acciones que lleva a cabo el director escolar y el por qué de éstas acciones.

El planteamiento de estas preguntas permitió conducir no sólo el dominio del estudio sino también la recolección e interpretación de la información. De esta manera, el fenómeno fue situado en un contexto real, en donde los límites del estudio no estaban del todo claros y en el cual múltiples fuentes de recolección de datos fueron utilizados, como la entrevista semi-estructurada al director escolar, el cuestionario aplicado, tanto al director como a los docentes, y los datos obtenidos de la observación de las acciones del director (trabajo de 'sombra del director' por parte del investigador).

### **Proceso de investigación**

Una vez seleccionadas las escuelas, se procedió a obtener los permisos por parte de la Secretaria de Educación y Cultura, coordinación de primarias, para realizar la investigación en cada una de ellas y comenzar el proceso de recopilación de información. A continuación se muestra dicho proceso:

1. Hablar con el director escolar para obtener su aprobación en relación a la participación de la escuela en el estudio. El inicio era el siguiente:

Buenos días profesor, mi nombre es Pilar González y estoy haciendo un trabajo de disertación doctoral. El tema que escogí es la contribución del director escolar en el aprendizaje organizacional. Creo que el trabajo del director no ha sido valorado, y más bien ha sido minimizado algunas veces por la misma comunidad escolar. De esta manera, mi objetivo es rescatar lo que hacen los directores y de qué manera impactan en el aprendizaje de los centros escolares.

Como nota adicional, es interesante mencionar que cuando se hacía el comentario de que el trabajo del director no ha sido del todo valorado, los

directores asentían con la cabeza. Esto, al parecer, facilitó la aceptación por parte de los directores.

2. Si es posible, realizar la entrevista ese mismo día, o en su defecto, obtener cita para la misma.
3. Efectuar la entrevista considerando los criterios señalados en la recopilación de información. Discernir los aspectos clave de la entrevista relacionados con las acciones e intenciones que tienen los directores, ¿qué hace?, ¿por qué lo hace?
4. Diseñar un cuestionario basado en la literatura y alineado en lo posible con los aspectos del punto 2 de este proceso de investigación.
5. Después de realizar una prueba piloto, y hacer ajustes básicamente en la redacción de las preguntas, dado que podían causar cierta confusión para los participantes (ver el cuestionario piloto en el Apéndice B), se aplica el cuestionario, tanto al director como a toda la planta docente.
6. Proceder al análisis de la información analizando las coincidencias en los resultados que se obtuvieron de los 9 casos.
7. Observar durante dos semanas consecutivas el comportamiento del director de cada escuela seleccionada. Esta observación se utilizó para triangular las acciones e intenciones que el director señaló en el proceso de entrevista. La observación consistió en 'seguir' al director escolar en sus actividades diarias (algo que en esta disertación se le llamó, el trabajo de 'sombra del director' que realizó el investigador). El propósito era tratar

de ver la forma en que resuelve problemas, qué acciones toma, y cómo éstas acciones estaban alineadas con las respuestas que se obtuvieron en la entrevista.

8. Integrar los resultados obtenidos en la entrevista a profundidad, el cuestionario y la observación. Se buscó encontrar coincidencias o patrones en los resultados obtenidos.
9. Elaborar las conclusiones y recomendaciones.

### **Recopilación de la información**

En este estudio se utilizaron tres tipos de técnicas para la recolección de los datos: 1) la entrevista a profundidad (aplicada a los directores solamente), 2) el cuestionario (aplicado al director y a todo el profesorado), y 3) la observación (el trabajo de 'sombra del director'). En esta última fuente, se partió del supuesto de que la persona (el investigador en este caso) proporcionaba datos, igual, o inclusive más veraces, que una prueba estandarizada.

#### *La entrevista a profundidad*

De acuerdo a Kinnear y Taylor (1998), la entrevista a profundidad es una entrevista personal, abierta o semi-estructurada, que utiliza la indagación exhaustiva para lograr que el entrevistado hable libremente y exprese en forma detallada sus persuasiones y sentimientos sobre un tema. El objetivo es llegar más allá de las reacciones superficiales y descubrir las razones fundamentales

de sus actitudes y comportamientos. Estos autores consideran que la entrevista a profundidad puede extenderse por una hora o más con el entrevistador. Las palabras empleadas en las preguntas, y su secuencia, se dejan a discreción del entrevistador, quien trata de identificar las áreas generales de discusión para luego estimular al entrevistado a que trate libremente, en profundidad, el tema de interés. La entrevista fue realizada a los directores de las 9 escuelas en estudio y tenía como pregunta detonante: ¿Qué hace en una semana de labores? Con esta pregunta se intentó conocer las acciones que realiza el director. El Apéndice C muestra la guía de entrevista. De acuerdo a los comentarios a esta pregunta se estimuló al director para contestar: ¿Por qué lleva a cabo determinadas acciones? Una segunda pregunta era: ¿Cuándo hay un problema en la escuela qué hace?, asociada a esta pregunta se hicieron los siguientes cuestionamientos: cuando implanta una solución, y sale bien, ¿qué hace?, cuando implanta una solución, y sale mal, ¿qué hace? Se esperaba que a partir de estas preguntas surgieran detalles diferenciadores de lo que hace el director y por qué lo hace, y fueran corroborados (o no) en el cuestionario que contestaron solamente los maestros y el personal de apoyo, y en las observaciones que hizo el titular de este trabajo de disertación.

### *El cuestionario*

Después de realizar la entrevista se elaboró un cuestionario basado en la revisión de la literatura y alineado en lo posible con los datos obtenidos de la

entrevista. Tomando en cuenta acciones diferenciadoras, se diseñaron preguntas relacionadas con el trabajo del director como líder del aprendizaje organizacional y preguntas relacionadas con el trabajo del director como gestor del mismo. La razón de esto era validar los estudios que se tienen en relación al tema.

Aunque el cuestionario era el mismo, se adecuó para ser aplicado tanto al director, como al profesorado y al personal de apoyo. Con esto, se intentó triangular a través de las fuentes de obtención de datos. Es decir, se intentó corroborar las respuestas que dio el director durante la entrevista en relación con lo que él, o ella, dijo que hace y por qué lo hace, con la percepción que tenían los maestros al respecto.

### *Participantes*

El cuestionario se aplicó al total de directores (dos mujeres y siete hombres), 140 maestros (112 fueron mujeres y 28 hombres) y 42 personas que fungen como personal de apoyo de las 9 escuelas (19 mujeres y 23 hombres).

### *Observación*

Para llevar a cabo la observación de las acciones del director, y al mismo tiempo evitar sesgos relacionados con actividades escolares extraordinarias (inicio de clase y fin de cursos), se seleccionó el periodo que comprendió los meses de octubre a abril del ciclo escolar 2006-2007. Las visitas a la escuela

eran aleatorias y dentro de la jornada laboral, excepto en los casos en que, por alguna razón, el director y los docentes se reunían en junta extraordinaria, en donde el investigador, en algunos casos, estaba presente.

### **Etapas del Procesamiento de los Datos**

En la Tabla 2 se muestra un resumen de las fuentes de recopilación de información que fueron utilizadas en este estudio.

Tabla 2

#### *Fuentes de recopilación de información*

Origen	Herramienta	Modelo	Parámetro principal
Investigador	Entrevista semiestructurada	Individual	Acciones e intenciones
Literatura	Cuestionario	General (para el director y el personal docente)	Contraste entre liderazgo y gestoría
Investigador	Observación	Individual	Verificación de la realidad vs la entrevista

#### **Detalle del análisis por etapas**

A continuación se detallan las etapas del procesamiento de la información.

Etapas I. De las entrevistas con los nueve directores se obtuvieron una serie de acciones e intenciones. La serie de acciones fue analizada en términos

de Correspondencia Directores-Acciones. Esta correspondencia, permitió conocer qué acciones eran distintivas, y/o se repetían, en cada director escolar. Asimismo, para cada acción se identificaron las distintas intenciones (obtenidas de la entrevista con los directores y de la observación).

Etapa II. Con el propósito de contrastar la percepción que tenía el director sobre sí mismo con la percepción de sus colaboradores, se aplicó, tanto al director como a los docentes, el cuestionario basado en la literatura y diferenciando acciones de gestoría y liderazgo.

Se utilizó una escala para poder otorgar puntuaciones, en donde el 1 significaba que la persona estaba totalmente en desacuerdo con la acción que se presentaba; y el 5, que la persona estaba en total acuerdo. En el Apéndice D, se muestra el cuestionario utilizado para la recolección de datos, y es un reflejo de las posturas señaladas en el capítulo 2 y una adaptación del modelo Testing the Invariance of an Organizational Model de Heck, R y Marcoulides, G (1996, citados en Villar, 2000).

Etapa III. De los datos obtenidos en el cuestionario, se determinó el promedio de calificación por pregunta, y se obtuvo el grado de acuerdo en la opinión vertida de los docentes a través de la desviación estándar de las opiniones dadas.

Etapa IV. La observación se utilizó como validación de la información obtenida en las entrevistas y en las preguntas del cuestionario.

Finalmente, se llevó a cabo un condensado y un análisis conjunto de la información obtenida en las etapas anteriores. En el Apéndice E se ve un ejemplo de la forma en que se condensó la información.

### **Validez del estudio**

Para mejorar la validez del modelo, Yin (2003) propone tácticas tales como utilizar, en la medida de lo posible, varias fuentes de evidencia y establecer una cadena de evidencia. En este caso, se emplearon tres estratos de la escuela, la administración (director escolar), el profesorado y el personal de apoyo. Para establecer una *cadena de evidencias*, y el lógico seguimiento al tratamiento de los datos, se anexa en el Apéndice F un ejemplo de entrevista, datos obtenidos del cuestionario, y la guía de observación. Asimismo, para darle mayor objetividad al estudio se llevó a cabo la “triangulación” de la entrevista a profundidad, el cuestionario y la observación.

Para finalizar, en este capítulo se mostró el enfoque de la investigación y la metodología del estudio. Se especificaron las unidades de análisis, preguntas de investigación, así como las etapas del procesamiento de los datos.

A continuación, se muestra el capítulo de resultados de esta disertación doctoral. La división de este capítulo se hace con base a los patrones obtenidos de lo que los directores dicen que hacen (entrevista), lo que los docentes perciben sobre lo que su director hace (cuestionario) y lo que se observa en la

práctica como resultado del proceso de haber sido la 'sombra del director' por al menos dos semanas consecutivas.

Los patrones encontrados sugieren una distinción particular, de tal forma que las acciones, y el por qué de estas, dan lugar a la siguiente categorización: el director 'regulador', el director 'promotor', el director 'facilitador' y el director 'impulsor'. En el siguiente capítulo se muestra la forma en que estos nombres surgieron, sus características y cómo contribuye cada uno al aprendizaje organizacional.

## Capítulo 4

### Resultados

Durante la organización de la información obtenida de las entrevistas, cuestionario y observación, se vio que algunos directores ponían más énfasis en llevar a cabo ciertas acciones, en relación a otros. En otras palabras, se notó una diferencia en el tipo de acciones de gestoría y liderazgo y el énfasis puestas en éstas.

De esta manera, se vio que dos directores presentaban características de utilizar una dirección más conducida por el orden, por la estructura y por el seguimiento de normas y reglas ya establecidas. Esto dio lugar a nombrarlos 'directores reguladores'. Por otro lado, tres directores presentaban características relacionadas con el énfasis en promover el cumplimiento de altos estándares académicos, y en que la toma de decisiones se hiciera en colegiado. Esto dio lugar a nombrarlos 'directores promotores'.

Por otro lado, dos directores presentaban características de poner énfasis tanto en acciones relacionadas con aspectos de gestoría como de liderazgo. Es decir, el énfasis de su dirección radicaba tanto en el seguimiento de las reglas como en poner atención en los intereses personales de los miembros del plantel. De esta manera, facilitaban los recursos y la construcción de un ambiente propicio a la creación de ideas nuevas. Esto condujo a llamarlos 'directores facilitadores'. Finalmente, dos directores presentaban características

más relacionadas con aspectos de liderazgo, como la idea de construir una visión de grupo; y de no sólo facilitar la creación de ideas nuevas, sino de impulsarlas con el objetivo de acelerar el cambio del *status quo*.

De esta manera, se puso atención en nombrar a cada estilo de director para diferenciarlos entre sí; y al mismo tiempo, utilizar descriptores que fueran lo más neutros posibles; es decir, que no le dieran una connotación evidentemente positiva o negativa. En el caso del director regulador, inicialmente se tenía el descriptor 'normativo', pero dado que esta palabra parecía tener una connotación negativa, se cambió por 'regulador', misma que igualmente representa el 'espíritu' de este director, que pone su atención en el cumplimiento de reglas ya establecidas.

Por otro lado, en el caso del director impulsor, inicialmente se tenía el nombre de 'director líder'; sin embargo, se consideró que los 4 perfiles de directores conllevan un determinada carga de liderazgo; y que por lo tanto, esta connotación pudiera presentar una confusión.

En resumen, el nombre de 'regulador' surgió porque este director parece más conducido por el orden, por la estructura y por el cumplimiento de reglas y parámetros ya establecidos. El nombre de 'promotor' se originó dado que este director está más guiado a promover la toma de decisiones en manos de todos y guiar al personal al logro de los objetivos. El nombre de 'facilitador' surgió porque este director parece más encaminado a satisfacer los intereses del personal y facilitar los procesos de innovación al interior del plantel. Por último,

el nombre de impulsor se originó debido a que este director parece más orientado a impulsar el cambio del *status quo*.

Dada las categorías aquí mencionadas, este capítulo se divide en cuatro partes. En cada parte se presentan las características de cada director y su contribución al aprendizaje organizacional. El orden de las mismas es el siguiente: a) director regulador, b) director promotor, c) director facilitador, y d) director impulsor.

## **Director Regulador**

### **Características**

En toda organización, la estructura y las normas internas, y el seguimiento de las mismas, son parte fundamental para su conformación y funcionamiento. En algunas de ellas, existen ciertos mandos, o cabezas de la organización, que mantienen un estricto apego a ambos elementos, pues su principal objetivo es actuar basándose en reglas; es decir, el seguimiento de parámetros o criterios previamente establecidos y por los que se supone deben de guiarse las actividades. Esto parece ser un aspecto particular de la gestoría tradicional, característica fundamental del director regulador, en donde el énfasis está puesto en reorientar constantemente el rumbo de la institución, buscando las estrategias adecuadas para evaluar diferentes aspectos administrativos y verificar la eficiencia de actividades, procesos, estructuras, e incluso, del propio

personal. De esta forma, los aspectos estratégicos parecen obedecer más a una lógica externa; es decir, en satisfacer exigencias externas del curriculum.

En este sentido, el interés de estos directores parece estar más concentrado en la racionalidad y el control, y en ajustar y centrar la toma de decisiones basándose en la regla, de ahí que pueda otorgársele el calificativo de “regulador”. Para estos directores, la disciplina sería una manifestación del orden que debe existir para que la enseñanza pueda transmitirse, y sería además una expresión de respeto a la normatividad. En relación a esto, un director regulador comenta:

A los niños se les insiste en disciplina, se les felicita por ella o se les hace una amonestación sobre ella.

En este contexto, las actividades se organizan, se registran, se planifican y se tratan de cumplir a cabalidad. De esta manera, el director regulador parece centrar su atención en las condiciones organizacionales que le pueden permitir llevar a cabo su gestión de manera satisfactoria, por lo que satisfacer demandas externas pareciera ser más fundamental para mantener a la escuela en ‘buenas condiciones’. Esto es algo que se presentó de manera reiterada.

Durante la entrevista un director comentó:

Básicamente el trabajo consiste en documentación, pláticas con padres de familia; convocatorias que nos demanda inspección.

Otro director aseveró al respecto:

En una semana, el trabajo es relativo, viene mucho trabajo extra, por fuera, de parte de la inspección, de parte del departamento de educación, incluso programas como DARE (programa municipal para prevención de la drogadicción y la violencia en el nivel básico) y desayunos escolares.

Adicionalmente, también tenemos que asistir a eventos culturales y sociales, actividades escolares, cívicas, y materiales.

A continuación se presentan las acciones de gestoría llevadas a cabo por directores reguladores y que están relacionadas con el aprendizaje organizacional.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gestoría.*

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes revelan que éstos perciben un mayor énfasis del director en la satisfacción de demandas externas, y consideran que sus intereses personales y laborales no son tomados en cuenta con la misma importancia. La respuesta relativamente homogénea de los mismos, reconfirma lo dicho, ya que se obtuvo un promedio de 3.5 con una desviación estándar de 1.1. En este punto, es conveniente recordar que se utilizó una escala para poder otorgar puntuaciones, en donde el 1 significa que la persona está totalmente en desacuerdo con la acción que se presenta; y el 5, que la persona está en total acuerdo.

Para reforzar esto, y luego de notar a lo largo de una semana de observación la ausencia reiterada del director dentro del centro educativo, se le pregunta a la subdirectora sobre dónde se encontraba, la respuesta fue: “el director está en inspección, porque fue requerido nuevamente”.

La misma observación permitió el comprobar la veracidad de tal respuesta, ya que horas después de haberse formulado esa pregunta, el

director llega a la escuela y muestra unas convocatorias que le habían entregado en inspección. Por otra parte, se observó que poco fue el contacto personal que el director tuvo con sus profesores durante una de las dos semanas en la que se realizó trabajo de campo en tal escuela. Un caso particular se contempló un viernes.

Son alrededor de las 10:15 AM y el director se encuentra revisando unos papeles que tiene que entregar a inspección. Yo me encuentro sentada en una de las sillas que se tienen destinadas para las personas que desean tratar algo en dirección. Llega una maestra a la dirección: “buenos días profe, ¿puedo comentarle algo? El director le dice: “pásele, dígame”. El maestro dice: “pues para recordarle sobre la organización para el concurso de danza a nivel zona, creo que sería conveniente que nos fuéramos preparando y quiero comentar con usted algunos detalles”. El director le dice: “me parece bien maestra, déme por favor dos o tres días para que pueda desocuparme de unos pendientes que tengo ahorita y tener tiempo para juntarnos con la comisión encargada de tal actividad”. La maestra le dice: “está bien profe, nos vemos”.

El hecho de que para los profesores el director parezca interesarse más en las demandas externas, puede vincularse con el hecho de que los directores están también sujetos a condiciones organizacionales de índole estructural, procedural, y cultural; y el reto al que se enfrentan las organizaciones, al tratar de desarrollar mayor capacidad para detectar y resolver problemas, implica también ajustarse a las exigencias del entorno. En esta adaptación, se esperaría que el director no sólo conociera las técnicas de seguimiento y supervisión de planes sino también las estrategias para reconducir acciones desviadas. Al respecto, el director no menciona durante la entrevista que lleve a cabo esto, y los docentes tampoco perciben que lo haga, ya que en la pregunta del cuestionario asociada a esta acción, se obtiene un promedio de respuesta

de 2.4 con una desviación estándar de 1.2. Asimismo, no hay evidencia, durante los días de observación, de que aplique estrategias en la redirección de acciones, ni en las juntas con docentes, ni en su trabajo diario en dirección.

Por otro lado, aunque parte de la literatura de aprendizaje organizacional describe al director como pieza clave dentro de la organización, y como tal, lo enviste como uno de los responsables para encausar la resolución de conflictos, en el caso de los directores reguladores, éstos parecen exhibir más acciones apegadas al cumplimiento de la normatividad. La respuesta de los directores ante esta acción se obtiene a través de la entrevista, cuando se le cuestiona: ¿qué hace cuando hay un problema en la escuela?, él menciona:

Quando tenemos un problema tratamos de ajustar la solución en términos de lo que es 'correcto', lo que es 'justo'. Lo que es correcto está relacionado con la normativa.

El personal docente percibe aparentemente que el director está más preocupado por el acatamiento de las reglas ya establecidas que por la resolución de conflictos, ya que esta pregunta obtiene un promedio de respuesta de 4, con una desviación estándar de 1.14. Asimismo, durante la observación, se registró lo siguiente:

Es lunes, son las 7:55 AM. Muchos niños y maestros han llegado a la escuela. Los maestros de grupo están formando a sus niños en la cancha para hacer los honores a la bandera. Está prácticamente todo listo para iniciar y el director, que se encuentra en la entrada de la puerta, le pide al conserje que ponga el candado porque ya son las 8:03 AM. En ese momento, en que el conserje está cerrando, llega un maestro y le pregunta al director que por qué lo está haciendo, el maestro dice: "no me parece bien, yo soy parte del personal de esta escuela, tengo derechos y usted como director debe tener criterio para ciertas cosas". El director le dice: "de acuerdo a Derechos Laborales, todos tenemos derechos,

obligaciones y responsabilidades. No me parece justo abrirle a usted cuando están también afuera padres de familia y alumnos”. El maestro le dice (tratando de calmarse): “tuve un contratiempo profesor, déjeme pasar, mire, ahí están mis alumnos en la cancha”. El director le dice: “pásele pues, pero le pido por favor que no se repita esto”.

Después de esta situación, el director comenta, al responsable de esta disertación: “es importante aclarar que de acuerdo a la normativa, llegar al centro escolar después de las 8:00 AM es retardo para el profesor, y tienen cierta holgura, de 10 minutos, para que no se les descuente el día. Si uno no pone las reglas y se pone firme para el cumplimiento, algunos maestros difícilmente van a colaborar”.

En otro día de observación, se presencié que un maestro de quinto grado, se acerca con el director para pedir su orientación para resolver un problema de indisciplina con su grupo. Tal maestro recibe una respuesta en términos de *indicaciones sobre los pasos a seguir*; es decir, en términos de lo que debería hacerse desde la perspectiva del director. El contexto fue el siguiente:

Es martes, son las 11:25 AM y el director está hablando por teléfono con un padre de familia acerca de la transferencia de escuela que se va a hacer, ya que cambiarán de residencia. En ese momento, se acerca un maestro a la dirección y espera a que el director cuelgue el teléfono. El maestro le dice: “fíjese que quiero pedirle que me ayude a resolver un problemita que tengo con uno de los niños”. El director le pregunta: “¿tienes el problema en el expediente del niño?, ¿ya hablaste con el padre de familia?”. El maestro le responde que no, que estaba viendo si podía resolverlo a través de él. El director le dice: “es importante que antes de venir conmigo sigas los siguientes pasos: escribir en un diario los problemas que se están suscitando con el niño, invitar a los padres de familia, y si no hay solución entonces sí venir a hablar conmigo”. El maestro contesta: “está bien, voy a tratar de hablar con los padres de familia a ver qué me dicen” (se aprecia cierto descontento por parte del maestro).

Después de haberse retirado el maestro, el director comenta: “hay pasos que hay que seguir, para qué viene si no ha hablado con los padres de familia, debe tratar de ponerse de acuerdo con ellos primero antes de venir a la dirección”.

Partiendo de esto, es importante cuestionarse cuál podría ser la reacción de un director regulador, que propone una estrategia, como medio para el logro de objetivos, y se da cuenta que hay personas que no llevan a cabo esta acción. De tal interés se desprende la pregunta: “el director establece cuando se deben presentar los proyectos y normalmente se molesta cuando no se entregan a tiempo”. En términos de las respuestas que se obtuvieron de los directores, es destacable el siguiente comentario:

Las faltas deben recibir la sanción correspondiente. Dentro de las escuelas existen parámetros que tanto alumnos como maestros deben seguir. Si un maestro comete un error o falla continuamente es necesario abordar la situación y determinar inmediatamente lo que se debe hacer con él.

En la observación, se registra que el director parece molestarse cuando un profesor no presenta la planeación en las fechas acordadas. A continuación se presenta el contexto:

Son alrededor de las 9:00 AM, se acerca un maestro a la oficina de la dirección, viene con su cuaderno de planeaciones. “Buenos días profe, aquí está mi planeación, ¿podría firmarla? El director le dice: “tú sabes bien que cuando es lunes o martes la planeación se considera entregada a tiempo, cuando es miércoles es a destiempo, y estamos a jueves, esto ya es incumplimiento. Lo que me estás dando es un informe de lo que hiciste y no una planeación”. El maestro está serio y le dice: “he andado con muchas cosas, no pude traérsela a tiempo”. El director le contesta: “vamos cuidando estos detalles, es importante que cumplamos con lo que

nos pide inspección, se la voy a recibir por esta ocasión, pero tenga cuidado”. El maestro le dice: “gracias profe” y se marcha.

Esto parece ser una característica destacable de tales directores, dado que los docentes perciben que no sólo está orientado al tiempo sino que también se molesta cuando las tareas se realizan de manera extemporánea. Esto se corrobora cuando se obtiene un promedio de 3.6, con una desviación estándar de 1.1, derivado de la opinión del personal docente.

A este respecto, conviene destacar que el director regulador parece transmitir lo que ha aprendido a lo largo de los años en términos de lo que para él es correcto y no parece trascender su tarea de hacer que la normativa se cumpla más allá de los intereses de las personas implicadas.

Por otro lado, una expresión fundamental de la gestoría tradicional es planear y presupuestar, acciones que, de acuerdo a la literatura de aprendizaje organizacional, llevan al orden y a la predictibilidad. Esto implica que el director tiene que tener ciertos conocimientos sobre asuntos financieros de la escuela; sin embargo, esto no puede considerarse una verdad contundente. Con el ánimo de investigar qué tan recurrente podría ser esta conducta, se preguntó si “el director es capaz de elaborar presupuestos, así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela”. Los directores no mencionaron que llevaran a cabo este tipo de actividades en la entrevista. En los días de observación, tampoco hay registro de que lo hagan, nunca se habló de los presupuestos de la tiendita escolar, tampoco hay indicio de que el director asignara recursos para ningún proyecto, al menos no durante los días de trabajo de campo. Asimismo, en la

encuesta aplicada a los docentes, éstos perciben que los directores no son capaces de elaborar presupuestos, ni dar seguimiento a las finanzas de la escuela. Esta pregunta obtiene un promedio de respuesta de 2.2, con una desviación estándar de 1.16, lo que implica una relativa homogeneidad.

También dentro de sus funciones administrativas, se encuentra el hecho de que involucre a todo el personal en la planificación. El director regulador considera que esta es una condición necesaria para poder llevar a cabo de manera satisfactoria su trabajo de gestoría. En este sentido, un director comenta durante la entrevista:

En las juntas permito que los maestros participen, a ellos les gusta sentir que las decisiones se toman en colegiado; además, es parte de nuestra labor como directores que todos se involucren, aunque como usted comprenderá, algunos lo hacen más que otros.

En relación al comentario anterior, la responsable de esta disertación le pregunta al director: ¿por qué cree usted que sucede esto?, y él responde: “yo creo que es por intereses personales”. Los docentes otorgan una calificación promedio de 3.3, con una desviación estándar de 1.14, lo que implica que los docentes no parecen percibir de una manera contundente que el director los involucre en la planificación.

En relación a la observación, en una de las juntas de consejo, donde se tuvo oportunidad de estar como ‘sombra del director’, se apreció que aunque les pide su opinión en cuestiones de cómo llevar a cabo una convocatoria de

inspección escolar, lo hace más en términos de lo que ya está establecido. El contexto fue el siguiente:

Son las 12:35 PM. Es jueves. El director está precediendo la junta de consejo técnico. “Buenas tardes maestros, como saben queremos ponernos de acuerdo en las actividades que vamos a preparar para la convocatoria El Congreso de los Niños, ¿quiénes van a estar en la comisión?”. Una maestra responde: “la maestra Norma y yo ya estamos anotadas”. Otra maestra responde: “también queremos participar el profe Luis y yo”. El director les dice: “muy bien, vayan avanzando de una vez con eso y cualquier duda me dicen”.

A continuación se muestran las acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.*

Una de las acciones asociadas al aprendizaje organizacional, y que están relacionadas con liderazgo, está vinculada con la pregunta “el director promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos”. En este caso, parece que la toma de decisiones se concentra en los directores reguladores. En la entrevista, uno de ellos comenta lo siguiente:

Creo que como directores estamos al frente de todas las situaciones que se presentan en la escuela. Existen asuntos que, debido a las reglas, sólo pueden ser atendidos por el director, y más cuando se trata de firmas o de documentos que son requeridos por la inspección o el departamento de educación.

En este sentido, otro director comenta que:

El rol del director asume un papel primordial en la escuela, y el único que puede suplirlo en caso dado es el subdirector, y aún así existen casos en que sólo la firma y/o autorización de él es la que cuenta.

Para estos directores, y de acuerdo a lo que ellos mismos comentan:

Los maestros participan en la toma de decisiones en un nivel más sencillo, pues ellos sólo tienen a su cargo lo que se suscita dentro del grupo, aunque también la aprobación del director es indispensable.

De acuerdo a la observación, parece ser que el desglose de las responsabilidades, y la toma de decisiones, inician desde la parte superior del organigrama. También se observa que los maestros le consultan sobre diferentes decisiones; por ejemplo, el policía, que vigila la escuela por las mañanas, le solicita su firma; igualmente, la sociedad de padres de familia, llega a su oficina buscando su aprobación para proyectos de mejoras. Se observa que, difícilmente, un asunto se puede llevar a cabo sin la autorización del director, ya que todo se concentra en él, incluso el uso del teléfono, los problemas con padres de familia y con maestros. Los resultados de esta pregunta en la encuesta aplicada a los docentes, revelan un promedio de 2, con una desviación estándar de 1.17, que indica que los maestros perciben que el director no promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos.

Esta pregunta parece estar relacionada con el hecho de que el director regulador no tiene como práctica común promover la indagación y la puesta en práctica de ideas propias. En este sentido parece establecer posiciones, evaluaciones y atribuciones que inhiben esta práctica. En la entrevista, el director no menciona que lleve a cabo a esta acción, ni que permita la

implementación de ideas propias que provengan de los docentes, e inclusive de él mismo. Esto se corrobora con los resultados de la observación, ya que durante las juntas de consejo técnico el director se apega más a los procedimientos establecidos por inspección, que a las ideas que surjan de la iniciativa de los miembros de tal consejo. Al respecto de esta pregunta, el personal docente percibe que el director no anima a explorar ni a cuestionar lo que ya se sabe, ni a poner en práctica ideas propias, dado que otorga una respuesta en promedio de 2.1 con una desviación estándar de 1.15 a esta pregunta.

La pregunta anterior se relaciona con el cuestionamiento: “el director crea estructuras y procedimientos flexibles”. También en este caso, el director no lo menciona dentro de las acciones que realiza en una semana de trabajo, ni cuando se le cuestiona sobre qué hace cuando tiene un problema. La respuesta de los docentes sobre esta acción, revela un promedio de 2.2 y con una desviación estándar de 1.11, lo que indica que éstos no perciben que el director cree métodos ni estructuras flexibles. Las observaciones que se mostraron en párrafos anteriores permiten corroborar esto.

Por otro lado, en la pregunta: “en esta escuela, el director, para resolver problemas, le da más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan”, durante la entrevista el director señala que sí le da más importancia a la forma de hacer las cosas, ya que comenta:

El proceso es más importante que los resultados. Los resultados son muy importantes, pero también son relativos, pero un proceso es más

importante todavía, si usted sigue el proceso 'adecuado', o 'correcto', va a obtener mejores resultados que si usted está en un proceso erróneo. En estos momentos, he hablado con los maestros de procesos que se deben seguir, procesos que para mí son muy importantes.

El personal docente responde a esta pregunta con un promedio de 3.5 y una desviación estándar de 1.05, percibiendo que sí se preocupa más por la forma que por los resultados. Las observaciones revelan, por su parte, que el director les exige a sus maestros ajustarse a los procesos ya establecidos cuando hay un objetivo o un resultado al que se debe llegar. Durante una sesión de trabajo, y como parte de la observación que se hizo, los directores comentan con maestros:

No olvidemos que hay una forma de hacer las cosas, procuremos no salirnos de eso.

En uno de los días de observación se tuvo la oportunidad de presenciar una junta con la comisión encargada de organizar el Congreso de los Niños, que es una de las convocatorias de inspección escolar que deben atender los centros escolares. El contexto fue el siguiente:

Es miércoles y son alrededor de las 9:45 AM. Llegan cuatro maestros de la comisión del evento el Congreso de los Niños a la dirección. Los maestros consiguen otras sillas para que puedan estar todos sentados. Yo estoy sentada en una orilla, un poco alejada de los maestros. El director les pregunta: "¿cómo están organizando el congreso de los niños?" Un maestro responde: "siempre se escoge un título y el maestro escoge la mejor ponencia, y esa es la que se manda directamente a la zona". El director les dice: "bueno, dentro de lo que están trabajando está bien, pero no es la forma correcta de trabajar en el Congreso de los Niños. Se debe trabajar de la siguiente forma: primero se escoge el título, se hace una investigación sobre el tema. Un día se hace una mesa redonda en el grupo donde el trabajo lo hacen los niños y el maestro sólo sirve de moderador. Cuando sale el trabajo de cada niño, otro día se hace una mesa redonda por tema, pero ya con toda la escuela". Un maestro le

responde: “eso es mucho trabajo profesor y no estamos acostumbrados a hacerlo así”. El director les dice: “debemos ir cambiando la mentalidad y no creer que lo que se hace es lo correcto, vamos a buscar la forma ‘correcta’ de hacer las cosas, el proceso correcto”. Uno de los maestros dice: “está bien, vamos a comenzar pidiéndoles a los niños la ponencia”. Otro maestro responde que sí. El resto de la junta se lleva a cabo en los mismos términos y después de 20 minutos se marchan los maestros, al parecer, estando de acuerdo con lo que les dijo el director.

Por otra parte, la pregunta: “el director divide las tareas de los maestros de acuerdo a la especialidad de cada quien”, revela que el director considera que él sí designa actividades, haciendo uso de las habilidades y capacidades de cada uno de sus profesores. Esto se comprueba cuando el director comenta durante la entrevista:

En la junta de consejo técnico, que se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar, se realizan los objetivos que tiene que hacer cada uno, esto de acuerdo a lo que cada uno de ellos sabe hacer.

Según lo registrado durante la observación, se evidenció que se designan comisiones de acuerdo a las peticiones de los propios maestros. El contexto fue:

Es jueves y son las 10:00 AM. El director está firmando unos papeles que tiene que llevar a inspección. Se acerca un maestro y le dice: “profe, me gustaría hacerme cargo del concurso de danza, ya ve que yo me hacía cargo de eso en la otra escuela” (el maestro de grupo tiene un año trabajando en la escuela en donde se está llevando el trabajo de campo). El director le dice: “a mí me parece bien, únase a la comisión encargada de dicho evento y manténgame informado”. El maestro contesta: “está bien profe, gracias”.

El director dio su aprobación para que él se hiciera cargo y, en esa ocasión, la escuela obtuvo el primer lugar en el concurso a nivel zona. Es importante señalar que en una escuela primaria abundan eventos escolares,

demandados por inspección, tales como concursos académicos y artísticos, eventos sociales, culturales y deportivos. Además, la escuela contempla entre sus actividades, eventos sociales como el día de las madres, el día del niño, posada navideña, celebración de efemérides, entre otros.

A pesar de las evidencias mostradas anteriormente, la encuesta refleja opiniones muy divididas en esta pregunta. El 43% asigna calificaciones por debajo de 3, y el 57% lo hace con calificaciones superiores a 3. Esto implica que no hay homogeneidad en la forma en que perciben que él divide las tareas de acuerdo a la especialidad de cada quien.

En este orden de ideas, al plantearle al director la pregunta: “el director guía y asesora a los demás en equipo, explicando, clarificando y elaborando cosas cuando sean confusas”, él no hace ninguna mención sobre este tema durante la entrevista. Los profesores perciben que no lo hace, dado que el promedio que se obtiene de la encuesta es de 2, con una desviación estándar de 1.15. Tampoco existe evidencia de que en la práctica el director regulador presente esta conducta, ya que durante los días de observación no se registró esta acción.

Por otro lado, al hablar de los resultados obtenidos de la pregunta: “el director articula y propone valores de aceptación, empatía y el compartir ideas con los demás miembros, individuales y en equipo”, cabe señalar que el director, durante la entrevista, nunca habla de tales valores. En un día de

observación se tuvo la oportunidad de presenciar una junta de consejo técnico en otra escuela de estudio. El contexto fue el siguiente:

Son las 12:00 PM, es viernes, y los maestros están reunidos en el salón de quinto A. Es la primera junta de consejo técnico en esa escuela. Llega el director y les dice: “buenas tardes maestros, vamos a comenzar la reunión, ¿cómo vamos con los grupos? Una maestra le dice al director: “usted no se pone en nuestro lugar, yo le pedí un favor y usted no lo quiso hacer”. El director le responde: “explíqueles por favor a sus compañeros de qué está hablando”. La maestra dice: “cuando se dividieron los grupos para primer año, yo ya me había puesto de acuerdo con la maestra de primero B que mi hijo estaría con ella y usted nunca accedió a eso”. El director dice: “pero dígame en la forma en que realmente me lo dijo, yo le dije a usted que: cómo que ya habían quedado y yo nunca me enteré”, y usted textualmente dijo: “es que nunca habíamos tomado en cuenta al director para hacer este tipo de convenios entre maestros”. El director les dice a todos: “en eso no estoy de acuerdo, y por lo mismo como no tienen consideración para tomar en cuenta al director, sea cual fuere éste, es el director el que debe tomar las decisiones y organizar”. Se nota tensión en el ambiente. Algunos maestros comentan entre ellos en voz baja: “pues en eso tiene razón, tenemos que avisarle, con el otro director realmente hacíamos lo que queríamos”. La maestra sigue molesta pero ya no hace ningún comentario. El director cambia el tema y sigue con la junta.

A este respecto, los profesores opinan que el director no promueve estos valores de aceptación y empatía, ni en equipo ni individualmente. La planta de maestros emite una respuesta homogénea en este sentido, otorgando una calificación con un promedio de 1.7, y una desviación estándar de 1.05.

Después de haber descrito las características principales de los directores reguladores en términos de las acciones de gestión y liderazgo que llevan a cabo, se presenta la contribución que hacen estos directores al aprendizaje organizacional de acuerdo a la literatura revisada.

## **Contribución al Aprendizaje Organizacional del Director Regulador**

Uno de los retos que enfrentan las organizaciones es desarrollar cada vez más su capacidad para detectar y resolver problemas y ajustarse a las exigencias del entorno a través de procesos de innovación. En este sentido, la gestión del conocimiento por parte de los directores se vuelve pieza clave (Argyris, 2001), ya que se requiere gestionar el conocimiento tomando como punto de partida que el aprendizaje necesita, más que 'azar', de esfuerzos específicos y acciones orientadas a un propósito. Esto sugiere que el aprendizaje de la organización está asociado al trabajo que activamente hace para mejorarse a sí misma, poniendo bajo escrutinio sus prácticas actuales y buscando nuevas y mejores formas de hacer las cosas (Mai, 2000). En este trabajo se incluyen las acciones conscientes por parte de los directivos y administradores y las intenciones que tienen para realizarlas.

Para Mintzberg, Quinn y Voyer (1997) el papel del administrador es indispensable en cualquier organización y considera que es una de las funciones más importantes dentro de una empresa. Este rol siempre se presenta dentro de la estructura organizativa, independientemente del tipo de organización de la que se hable. Dentro de las instituciones educativas este papel lo desarrolla, en la mayoría de los casos, el director. Él es quien tiene la responsabilidad de gestionar todas las áreas propias del desarrollo escolar.

De acuerdo a Fullan (1999), el buen funcionamiento de una organización educativa va directamente relacionada con el área administrativa/directiva. Esto

podría significar una forma distinta en la que el trabajo del director escolar (lo que hace y por qué lo hace) pueda contribuir en el aprendizaje organizacional.

En el caso de los directores reguladores, la conformación y funcionamiento de la organización está más influenciada por la estructura y las normas internas y el seguimiento de las mismas. En este sentido, estos directores adoptan la capacidad de definir las normas y establecerlas. A tales normas deben ajustarse las situaciones y conductas dentro de la organización. De esta manera, ponen énfasis en el seguimiento de parámetros o criterios previamente establecidos y por los que se supone deben de guiarse las actividades. Desde esta perspectiva, contribuyen en el aprendizaje organizacional al ser pasadores de lo ajeno, como lo menciona Nicastro (2000), porque transmiten más lo que les es heredado; asimismo, son también pasadores de lo propio, en donde transmiten el conjunto de experiencias que han acumulado a través de los años. Contribuyen de esa forma al aprendizaje del centro escolar ya que buscan la estandarización de los procesos a través de lo que ellos consideran son las mejores prácticas y apoyando los métodos que están dando resultados.

Esto es algo que debe considerarse, ya que una de las funciones básicas de todo director educativo es reorientar constantemente el rumbo de su institución, buscando las estrategias adecuadas para evaluar diferentes aspectos administrativos y verificar la eficiencia de actividades, procesos, estructuras, e incluso, del propio personal. En este sentido, el director regulador

tiende a mantener el *status quo* del centro educativo a través de hacer cumplir las reglas y políticas que demanda inspección escolar. Considera que satisfacer las demandas externas es fundamental para mantener a la escuela en 'buenas condiciones'; en este sentido, es más gestor, ya que la gestión enfatiza la racionalidad y el control, se centra en la resolución de problemas enfocándose en los objetivos, recursos, estructura organizacional o en la gente, siempre y cuando la forma de resolverlos esté sujeta a una normatividad. Esto es algo fundamental, ya que, finalmente, el que las organizaciones traten de desarrollar mayor capacidad para detectar y resolver problemas, implica también ajustarse a las exigencias del entorno.

En este punto, el director regulador está más orientado al tiempo ya que establece cuándo se deben presentar los proyectos. Para él: "las faltas deben recibir la sanción correspondiente ya que existen parámetros que, tanto alumnos como maestros, deben seguir. Si un maestro comete un error, o falla constantemente, es necesario abordar la situación y determinar inmediatamente lo que se debe hacer con él". Esto parece ser una característica destacable de tales directores, dado que los docentes perciben que no sólo están orientados al tiempo sino que normalmente se molestan si no se entregan los trabajos en el tiempo establecido. La razón de esto puede estar relacionada con el hecho de que tratará de que las actividades se organicen, se registren, se planifiquen y se traten de cumplir a cabalidad. De esta manera, su eficacia dependerá de los resultados y beneficios que desea alcanzar para el centro escolar.

Esta manera de dirigir el centro escolar parece poner más énfasis en las condiciones organizacionales que le pueden permitir llevar a cabo su gestión de manera satisfactoria. Entre las condiciones organizacionales está la estructura organizativa, que es el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, estableciendo luego la coordinación de las mismas (Mintzberg *et al.*, 1997). De esta manera, el director regulador se centra en las tareas a realizar y la manera de coordinarlas.

Por otro lado, es importante señalar que la especialización e intervención que llevan a cabo los docentes hace que participen en innumerables actividades y en diferentes ámbitos; derivándose una compleja división de trabajo, que en ocasiones resulta problemática. Esto es algo que intenta aliviar el director regulador al poner más énfasis en la forma de hacer las cosas (basada esta en la normatividad) que a los resultados. Para él, el proceso de resolución de problemas es muy importante, porque “si se sigue el proceso adecuado” se obtienen mejores resultados.

De esta manera, la mayoría de los asuntos de la escuela se concentran en él, los problemas con padres de familia y con maestros, y la forma de llevar a cabo alguna actividad del centro escolar. “La flexibilidad debe ser algo que puede llevarse a cabo en situaciones excepcionales ya que si nos basamos en la normatividad no tendremos problemas en cumplir con los estándares, que son objetivos marcados por inspección escolar”. Con esto pretende disminuir la

*indefinición y ambigüedad* en cómo pueden llevar a cabo las tareas los docentes.

Asimismo, el director regulador contribuye en el aprendizaje organizacional porque tiene la capacidad para planificar y esto conlleva al orden y a la predictibilidad. Esto lo lleva a cabo compartiendo sus modelos mentales a través de proceso de planificación, organización y control. “Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (Senge, 1990, p. 17). Estos modelos son compartidos en el colectivo durante las interacciones que se dan como parte de la vida docente y en las juntas de consejo técnico. El que el director haga sus modelos mentales explícitos para los demás, es crucial para que se creen nuevos modelos mentales compartidos y esto permite que el aprendizaje organizacional sea independiente de cualquier individuo específico.

Lo anterior queda corroborado en los resultados de indicadores educativos que tienen las escuelas de directores reguladores. Estas escuelas están dentro de los estándares satisfactorios y no tienen problemas para cumplir con los requerimientos que demanda la Secretaría de Educación y Cultura a través de su departamento de Inspección Escolar.

De esta manera, el aprendizaje organizacional que es promovido por los directores reguladores está más inclinado a ser un aprendizaje adaptativo, en donde la corrección del error se lleva a cabo manteniendo las políticas y los

objetivos del centro escolar. Este tipo de aprendizaje puede ser comparado con actividades que agregan una base de conocimiento sin alterar la naturaleza fundamental de la organización. En este sentido, estos directores garantizan la transmisión de la cultura organizacional, “de códigos compartidos, de tradiciones y valores acuñados” (pasadores de lo ajeno).

A manera de cierre, en ese capítulo de resultados se mostraron las características que distinguen al director regulador. Se determinó que este director exhibe conductas de gestoría más relacionadas con la normatividad y el cumplimiento de las reglas ya establecidas. Su contribución en el aprendizaje organizacional, es precisamente el poner énfasis en el cumplimiento de las mismas. Para él, el seguimiento de reglas y políticas es pieza clave para el ‘buen funcionamiento’ del centro escolar, como lo es también la forma de hacer las cosas a través de lo ya establecido y el procurar que los trabajos sean entregados en un tiempo específico. Asimismo, contribuye también al compartir sus modelos mentales con el colectivo tratando de crear nuevos modelos mentales compartidos, permitiendo que el aprendizaje organizacional sea independiente de cualquier individuo específico.

A continuación, se muestran las características que dieron lugar a establecer la categoría del director promotor; posteriormente, se presenta la contribución de este tipo de director al aprendizaje organizacional.

## Director promotor

### Características

Si bien se han creado normas y procedimientos bien definidos para delimitar las funciones de un directivo, estas pautas no son restrictivas, ya que para desempeñar su cargo en el plantel, los directores han sido facultados con cierto nivel de autonomía. En el marco de esta autonomía, cada director asume su papel de dirigente concentrando en su persona, en mayor o menor medida, la facultad de tomar decisiones que le otorga su puesto. Así, como es posible que existan directores reguladores que parecen centralizar el control de la institución en ellos mismos, es posible también que otros directores pudieran permitir, e incluso promover, que la toma de decisiones se realizara en colegiado. A estos directivos se podría atribuir la denominación de 'promotores'.

Un director promotor estaría consciente de su responsabilidad respecto a la normativa, sin embargo, su apego a estas reglas no sería del todo estricto.

Uno de los directores señala:

No aplico fuertemente la normativa, parece paradójico, pero creo que la norma se debe flexibilizar, en mi experiencia como director y como abogado he aprendido que debo ser flexible, especialmente en el sistema de los maestros que requiere más relaciones humanas que aplicación de un reglamento.

Otro señala:

Tengo cierta autonomía de manera interna (en la escuela) pero mi autoridad está regulada por una normativa.

Aún cuando en este estilo de dirigir las decisiones no correspondería a una sola persona, la opinión del director sí se consideraría un factor de peso.

Se observa que los docentes continuamente consultan al director para conocer su opinión sobre las actividades que realizan. Uno de los directores afirma: “casi siempre, todos los maestros, todas las comisiones, recurren a mí para conocer mi punto de vista en todos los eventos que organizan”.

A continuación, se muestran las acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con geroría.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de geroría.*

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes y las observaciones que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo, revelan que los directores promotores exhiben más conductas de geroría que las que exhiben los directores reguladores.

En la pregunta: “en esta escuela el director programa el tiempo y las acciones que ayudan a lograr los objetivos”, un director dice durante la entrevista:

La semana de trabajo depende básicamente de la programación existente, la que nosotros mismos llevamos a cabo. Depende igualmente de la programación en inspección y de lo que la planta de profesores haya programado.

Durante una de los días de observación se apreció lo siguiente:

Es miércoles, son las 9:20 AM. Yo acabo de llegar a la escuela, saludo al director y a la subdirectora. El director le dice a la subdirectora: “entonces, como le estaba comentando, le pido de favor que les avise a los maestros que tendremos la junta a las 12:00 en el salón de tercero para dar

seguimiento al plan de trabajo. Les pido que les diga por favor que no se les olvide llevar sus avances. La subdirectora le dice: “está bien profe”.

Cuando se le cuestiona al director que por qué considera importante que deben llegar preparados antes de la junta, él contesta:

Mire, es importante, porque estamos trabajando ya desde hace rato con un proyecto escolar, lo de la comprensión lectora, entonces es importante que los maestros lleven sus notas de lo que han estado realizando en el salón de clases; es una forma de evaluar y dar seguimiento al plan anual de trabajo.

Como dato adicional, se observa que en uno de los pizarrones ubicados en la dirección escolar se tiene escrito lo siguiente: lunes, evento de danza; martes, reunión con el equipo para la evaluación de los centros educativos; miércoles, evento por aniversario luctuoso del fundador de la escuela, y reunión de escuelas de calidad; jueves, reunión en inspección; y viernes, junta con consejo técnico.

De acuerdo a la encuesta aplicada a los docentes, éstos sí perciben que el director programa el tiempo y las acciones que ayudan al logro de los objetivos, dado que se obtiene una calificación promedio de 3.7, con una desviación estándar de 1.1. Asimismo, esta situación corrobora también que el director promotor conoce las técnicas de seguimiento

En otro día de trabajo de campo en la escuela y en la pregunta que se le hace al director sobre cómo determinan qué proyecto debe ser considerado para el PEC (Programa de Escuelas de Calidad), él comenta:

Primero se realizó un diagnóstico para ver si realmente era conveniente para la escuela, se encuestó a padres de familia y maestros acerca de los

problemas en los cuales se debería de tratar para incorporarlo al proyecto de escuelas de Calidad, se analizaron las encuestas y se llegó a la conclusión de que el problema más fuerte era la comprensión lectora. Después de haber encontrado el problema se elaboró el proyecto con un plan de trabajo que contenía metas a corto, mediano y largo plazo, estrategias de actividades a realizar, el tiempo de dichas actividades así como los responsables y recursos económicos de las mismas. Después de haber terminado el proyecto se concursó en el programa de escuelas de calidad. Cuando es seleccionado el proyecto se llena el formato financiero se analiza cuánto dinero aporta PEC y cuánto dinero puede aportar la escuela para la elaboración de un nuevo salón de computación, equipamiento del salón y libros para la biblioteca.

El comentario anterior parece corroborar lo que los docentes opinan en términos de que “el director es capaz de elaborar presupuestos, así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela”. Además, el director afirma que sí lo hace, y cuando en la entrevista se le cuestiona sobre lo que hace en una semana de trabajo él responde:

También hago cortes de caja de la tiendita escolar y cuestiones administrativas, como revisar las planeaciones, los registros de evaluación y asistencia de maestros, estar al pendiente de la entrada de los docentes a inicio de la jornada laboral, llenar solicitudes de descuento en caso de incurrir en una falta de asistencia, o no tener una razón de peso, y llenar solicitudes de incapacidad o ausencias; y por supuesto, todo lo que nos piden de inspección escolar.

En esta pregunta, los resultados que otorgan los docentes equivalen a un promedio de 3.6, con una desviación estándar de 1.03, lo que implica que los docentes sí perciben que el director es capaz de hacerse cargo de las finanzas de la escuela. En relación al trabajo de campo, se observó que él mismo pregunta a la subdirectora sobre los recursos de la sociedad de padres de familia y analiza las cuentas de las actividades de tal organización y de la tienda

escolar. En un día de observación se aprecia que el tesorero encargado de la tiendita escolar fue con el director para enseñarle las notas del mes.

Es jueves, son las 10:00 AM. El director está revisando unas notas de gastos con la subdirectora. En ese momento tocan a la puerta. Es el tesorero encargado de la tiendita escolar: “buenos días profe, vengo a entregarle las notas del mes”. El director dice: “pásele, estoy aquí revisando unas notas precisamente”. El tesorero dice: “aquí se la dejo, con permiso”. El director y la subdirectora continúan lo que estaban haciendo.

En ese mismo día de observación, y después de que el director revisó las notas del mes, autorizó el formato de gastos de la escuela que se debe de entregar a inspección.

Otro día en que se realizaba trabajo de campo, se obtuvo el siguiente dato:

Es martes, son las 11:45 AM. El director está hablando por teléfono con un padre de familia, al parecer les están pidiendo una cita para hablar con él. En ese momento tocan a la puerta. Es el trabajador manual: “buenos días profe, fíjese que ya no tenemos cloro”. El director dice: “déjeme lo apunto de una vez para hacer la compra cuanto antes”.

Por otro lado, en la pregunta “en esta escuela el director define con claridad perfiles y roles, y facilita los recursos para que maestros logren lo que se proponen”. El director menciona en la entrevista:

En la junta anual designamos las comisiones social, académica y cultural, y ahí vemos qué vamos a ir necesitando y quiénes serán los responsables de cada comisión.

La observación corrobora estas afirmaciones por parte del director.

Es martes, son las 10:35 AM. Estoy sentada en una silla frente al escritorio del director. Es la hora del recreo. El director está revisando unos papeles de inspección escolar. Llega una maestra y le dice: “buenos días profe”. El director le dice: “oiga maestra, qué bueno que vino, quería decirle que ya tenemos el dinero para la parte del vestuario que faltaba para los niños

que participarán en el concurso de danza”. La maestra le dice:”a qué bueno, gracias profe”.

En otro día de observación se obtuvo lo siguiente:

Es miércoles, son las 9:20 AM. El director se encuentra en su oficina revisando unos documentos que llegaron del PEC. Yo me encuentro sentada en una silla frente al escritorio del director. La puerta de la dirección está abierta, y unos padres de familia están saliendo de la dirección. Un profesor entra y dice: “buenos días, profe”. El director le responde: “buenos días, ¿qué se le ofrece?”. El maestro le contesta: “quisiera hablar con usted sobre la convocatoria de inspección para el concurso de teatro, es que quisiera encargarme de preparar a los niños”. El director le dice: “claro, pero la persona encargada de ese evento es la maestra que dirige la comisión cultural y sería prudente que lo hablara con ella; si quiere pueden hablar durante el recreo para que se pongan de acuerdo”. El maestro la dice: “Está bien, hablaré con ella”.

En esta pregunta, los resultados de la encuesta aplicada a los docentes reflejan un promedio de 4, con una desviación estándar de 1.12, lo que implica que los docentes perciben que sí exhibe esta conducta.

Por otro lado, en relación a la pregunta “el director involucra a todos en la planificación”, un director menciona que: “atendemos convocatorias y las organizamos en colectivo”. Otro comentario señala que:

En las reuniones, decidimos entre todos cuáles estrategias son factibles para aplicarse, sin embargo, al menos yo, trato la decisión final sea acorde a las reglas ya establecidas.

En una de las reuniones de enciclomedia, en donde se tuvo la oportunidad de estar obteniendo información de manera directa, el director hace comentarios que corroboran su forma de ser incluyente. El contexto fue el siguiente:

Es jueves, son las 12:15 PM. Estoy en el salón de 4º II de la escuela. Dejaron salir temprano a los niños, sólo quedan en la escuela unos pocos

que están jugando en las canchas. El director dice: “buenos días compañeros, fíjense que vengo de inspección escolar y nos dijeron a los directores que habíamos salido muy bajos en la prueba de ENLACE. Quiero aprovechar esta reunión para ver cómo vamos a proceder en términos de esto, sobre todo nos dijeron que en la cuestión de español y matemáticas habíamos salido mal. Un maestro dice: “qué raro profe, ¿dijeron qué nos sacamos nosotros?”; el director responde: “pues la verdad no, dijeron que era general”. Otro maestro dice: “pues a mí también se me hace raro porque no hemos salido mal en años pasados”. El director dice: “pues miren, aunque no sabemos con exactitud creo que podemos ir viendo qué podemos hacer para mejorar esos resultados, sobre todo en matemáticas. ¿Les parece que programemos una junta para ver esas estrategias? Un maestro dice: “sí profe, pero por favor que sea dentro del horario de trabajo”. El director responde: “está bien, vamos haciéndolo el próximo viernes a las 12:00 y dejamos salir temprano a los niños otra vez, hay que ir avisándoles con tiempo”. Después de este comentario, comienzan a hablar sobre los avances que llevan de enciclomedia.

En esta pregunta, los resultados de los docentes reflejan un promedio de 4.1, con una desviación estándar 0.9. Esto significa que los maestros perciben inclusión a la hora de la planificación.

La situación anterior permite corroborar que el director conoce las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes y programas establecidos y las estrategias para reconducir acciones desviadas. En esta pregunta del cuestionario, los docentes perciben que sí conoce las técnicas de seguimiento y que es capaz de reconducir las acciones cuando no se están logrando los objetivos planteados. El promedio que se obtuvo de respuesta fue de 4.2, con una desviación estándar de 1.11.

Por otro lado, en relación a la pregunta: “el director de esta escuela le da más importancia a las demandas externas de los planes y programas que a los intereses de las personas implicadas”, los docentes perciben que el director

parece darle igualmente importancia a satisfacer las demandas externas que poner atención a sus intereses personales y laborales. Se obtiene un promedio de de 3.1 con una desviación estándar de 0.8. Los siguientes comentarios obtenidos de tres directores parecen corroborar estos resultados.

Un director comenta:

Nos hacen invitaciones muchas veces como DARE pero nosotros decidimos que sólo cuarto y tercero debían tomar el curso, lo bueno fue que los cuatro profesores aceptaron llevarlo a cabo.

Otro director señala:

Cuando vienen de diferentes dependencias a ofrecer un servicio se valora y se ve el beneficio que le pueda aportar al maestro, si hay tal beneficio se da la oportunidad”.

Asimismo, en un día de observación, se registró que, durante la junta de consejo técnico, el director dice:

Es viernes, son las 12:30 PM. Es la junta de consejo técnico. Los maestros están llegando y parecen sentarse en términos de afinidad o con quiénes se juntan más. El director dice: “aunque ya tenemos nuestras actividades programadas, a veces debemos ajustarnos a nuevas demandas que nos llegan de inspección, por ejemplo la Convocatoria del Congreso de los Niños, vamos viendo qué vamos hacer con esto para comenzar a prepararnos”.

En otros días de observación, se registró que los directores se reúnen con los maestros para planear actividades, no sólo para atender demandas que provienen de inspección. Una de las veces en las que me encontraba en la escuela llegó una invitación de un museo en donde el director le comenta:

No le puedo asegurar que todos los grupos vayan a dicho museo ya que los que deciden si les beneficia para el aprendizaje de los niños son los maestros, por esta ocasión discúlpenos si no van todos.

Por otro lado, y dentro de las acciones de gestoría analizadas, se obtuvo que el director promotor, aunque establece cuándo se deben presentar los proyectos, no parece molestarse cuando no se entregan a tiempo. En la encuesta, no hace comentarios en relación a molestarse por que sus docentes no entreguen a tiempo algo, al contrario, comenta: “en esta escuela, los maestros ya saben qué tienen que hacer y cuándo deben entregar lo que se les pide, es algo que se planea en conjunto, por eso es difícil que no lo hagan”. El promedio de las respuestas de los docentes a esta pregunta fue de 2.5 con una desviación estándar de 1.01. En los días de observación no se apreció que el director exhibiera esta conducta.

En este orden de ideas, y en la pregunta “en esta escuela el director le da más importancia a la normativa que a la resolución de conflictos”, un director comenta lo siguiente cuando, durante la entrevista, se le cuestiona, cuándo hay un problema en esta escuela usted que hace:

Dependiendo del problema no importa el tiempo que se lleve en resolverlo sino la calidad de la solución. El director presiona para que se resuelvan esos problemas. Utiliza la concientización pero también la normativa.

Otro director señala:

Yo la normativa no la aplico fuertemente porque en mi experiencia me ha funcionado no aplicarla tanto...creo que la norma se debe flexibilizar. La experiencia y mis resultados me dicen que debo ser más flexible porque el sistema de los maestros es más humanitario, más de relaciones humanas, más que de aplicación de un reglamento.

Otro director comenta

Cuando se trata de un problema con un maestro hay que ser muy cauteloso, porque pueden tomar las cosas como ofensas en lugar de

llamadas de atención y a veces están haciendo mal las cosas y hay que hacerlas bien. En cierta manera nosotros tenemos cierta autonomía aquí en los planteles, pero la autoridad de nosotros está claro que está regulada por una normativa”.

En esta pregunta, los docentes, de manera relativamente homogénea, perciben que le da tanta importancia a la normativa como a la resolución de conflictos. Se obtiene un promedio de 3.1 con una desviación estándar de 0.9. A continuación se presenta una situación que ocurrió en la escuela y que permite corroborar estos resultados. En uno de los días de trabajo de campo, un director menciona:

En una ocasión una madre de familia fue con el maestro del grupo de su niño para preguntarle sobre el rendimiento de éste, el maestro le respondió de una forma que la madre se sintió ofendida por lo que la madre de familia llamó a inspección por inconformidad con el maestro. De inspección marcaron a la escuela para ver cuál era el problema, yo no tenía conocimiento sobre la inconformidad de la madre de familia ya que ella decidió acudir directamente a inspección. Al conocer el problema le habló a la madre de familia para ver qué era lo que había ocurrido y le pedí también que cualquier asunto interno lo tenía que arreglar primero conmigo. Mandé llamar al maestro para ver cuál era su versión, comenzamos a platicar y me dijo que ese día no se sentía muy bien, pero que además, la madre de familia no había pedido la información de una forma muy amable por lo que él había reaccionado de una forma negativa. Dialogué con el maestro sobre la actitud y postura que debemos de tener aquí en la escuela ya que tratamos con niños. Finalmente, el maestro asumió su error y al siguiente día pidió una disculpa a los padres de familia por su comportamiento, hecho por el cual los padres de familia quedaron satisfechos y no tuvo que llegar a un mayor problema.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, se puede decir que el director promotor está equilibrado entre aplicar la normativa y resolver los conflictos de la escuela. A continuación, se presentan las acciones de la literatura que están

relacionadas con aspectos de liderazgo y que definen también al director promotor.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.*

Como parte de las preguntas del cuestionario relacionadas con aspectos de liderazgo se encuentra: “en esta escuela el director anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias”. Durante la entrevista que se le hace al director, se obtiene el siguiente comentario:

No existen problemas nuevos, todos los problemas tienen las mismas bases y por lo tanto pueden solucionarse con nuestras experiencias pasadas.

En promedio le dan un 3.8 con una desviación estándar de 1.1. Esta apreciación puede corroborarse cuando en la junta de consejo técnico, en donde se trató el tema de los resultados de la prueba de ENLACE, se obtienen los siguientes comentarios:

Es viernes, son las 12:20 PM. La junta de consejo técnico está por comenzar, los maestros se sientan en pequeños grupos. Al parecer, los padres ya han recogido a sus hijos porque quedan pocos alumnos en la escuela. Algunos de ellos jugando en la cancha y otros sentados en una bardita cerca de la puerta de entrada/salida de la escuela. Llega el director al salón de 3º A, donde se llevará a cabo la junta: “buenos días compañeros, vamos a comenzar platicando un poco qué podemos hacer para mejorar los resultados de matemáticas en la prueba de ENLACE”. Un maestro dice: “fíjese que yo estuve pensando que debemos volver a los métodos tradicionales profe, me refiero a la memorización de las tablas de multiplicar, las operaciones básicas”. Otro maestro dice: “pues sí, y también los problemas razonados”. El director comenta: “los métodos tradicionales, ¿verdad?”, varios maestros responden: “exactamente”. El

director agrega: “pues vamos volviendo a la estrategia que nos dio resultados en años pasados”.

Al parecer, los resultados anteriores corroboran también la apreciación que tienen los docentes cuando se le cuestiona: “en esta escuela el director guía y asesora a los demás en equipo, explicando, clarificando y elaborando cosas cuando están confusas”. Se obtiene un promedio de 3.9 con una desviación estándar de 1.05, lo que implica que los docentes perciben que el director sí exhibe esta conducta.

En una de las entrevistas, un director comenta:

Durante la evaluación yo analizo los resultados actuales y los del año pasado con el fin de implementar estrategias emergentes...luego toda la planta de maestros en consenso, analizamos cada materia y encontramos que la causa del bajo aprovechamiento académico se debe al uso de la tecnología. Para resolver el problema decidimos retomar métodos educativos tradicionales.

En la pregunta: “en esta escuela el director articula y propone valores de aceptación, empatía y se comparten ideas con los demás miembros, individuales y en equipo, los docentes opinan que sí lo hace porque se obtiene un promedio de 3.8 con una desviación estándar de 1.1. Un director comenta al respecto: “si les tengo que pedir tiempo extra me ayudan, como de la misma manera que se me devuelve el favor cuando los trato más humanitariamente”.

En un día de observación se obtuvieron los siguientes datos:

Es jueves, son las 11:50 AM. El director se encuentra en su oficina, está revisando algunos de los requerimientos que está pidiendo inspección sobre el cumplimiento de los planes de estudio de los grupos. Yo me encuentro sentada en una silla al frente del escritorio del director. Un maestro toca la puerta de la dirección ya que desea pedir un permiso para salir temprano ese día. Al escuchar el sonido el director le dice: “Adelante”.

El maestro le contesta: “buenos días profe, quisiera hablar con usted”. El director dice: “claro, pase por favor”. El maestro entra y se sienta, el director le pregunta: “vamos viendo, ¿De que necesita hablar conmigo? El maestro le responde: “quisiera pedirle de favor que si puede dejarme salir temprano este día, quiero ir a pensiones a que me revisen porque creo que ando un poco mal de la presión”. El director le dice: “esta bien, lo cubriré el tiempo que resta de clases, pero espero que pueda venir mañana a la junta de Consejo Técnico”. El maestro le contesta “claro que si profe, muchas gracias”.

Otro día de trabajo de campo se obtiene lo siguiente:

En un día de trabajo de campo el director platicó un problema que se había presentado en la escuela, en relación con un padre de familia, el cual, al parecer había ayudado a su hijo a obtener un examen para poder pasar el ciclo escolar. El director comentó:

Fíjese que un día llegó una maestra muy enojada aquí a la dirección, me muestra la boleta de un niño que tenía por cierto muy bajas calificaciones, y me enseña el último examen el cual no contenía ningún error en él. Yo le digo que vaya a su salón, que le iba a hablar a la madre de familia para arreglar el problema y decirle en lo que estaba incurriendo. Para esto, le pido a la subdirectora que revise cada pregunta del examen para verificar lo que la maestra estaba exponiendo. Al día siguiente, la madre de familia llegó y le comentó lo que la maestra me había dicho. Le digo que deducimos que el niño ya contaba con el examen antes de aplicarlo ya que sus calificaciones no concordaban con las otras de todo el ciclo escolar. La madre de familia apenada aceptó su culpa. Yo llamé a la maestra para que la madre de familia, en persona, explicara qué había ocurrido y ofreciera una disculpa. La maestra acepta la disculpa; sin embargo, le dice que su niño no podrá ser aprobado por lo que tiene que volver a repetir el año. El director comenta: para mi era muy importante mostrar apoyo a las decisiones que la maestra había tomado.

Por otro lado, en la pregunta: “en esta escuela el director promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos”, los docentes opinan que sí lo hace. Se obtiene un promedio de 4.0 con una desviación estándar de 0.9.

En uno de las pláticas con el director, donde se le cuestionaba sobre si conocía los subgrupos que hay en la escuela, él mencionó: “aunque efectivamente hay subgrupos entre la planta de maestros, debida a la afinidad existente por sus distintas personalidades e intereses, tanto en la toma de decisiones como en tratar de corregir algunas cosas que no nos están saliendo, estamos todos unidos”.

Los datos obtenidos de las observaciones que se mostraron con anterioridad corroboran estos hallazgos. Asimismo, sirven también para mostrar la consistencia de lo resultados que se obtienen en la pregunta, “en esta escuela el director crea estructuras y procedimientos flexibles”. Los docentes opinan que sí lo hace, ya que obtiene un promedio de 4.1 con una desviación estándar de 1.13.

Por otro lado, en la pregunta, “en esta escuela el director, para resolver problemas, le da más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan”, los docentes de manera relativamente homogénea opinan que pone tanto interés en la forma de resolver problemas como en los resultados que se dan, ya que se obtiene un promedio de 2.9 con una desviación estándar de 1.02. Asimismo, durante una de las pláticas el director dijo:

A mi me interesa más cómo hacen las cosas los maestros, pero porque nuestra prioridad son los niños, los resultados también tienen que ser muy importantes.

Datos obtenidos del trabajo de campo, corroboran lo antes mencionado.

Es lunes, son las 7:50 AM. Llegué temprano a la escuela para poder presenciar un saludo a la bandera. Estoy en la dirección con el director, que llegó desde las 7:30 AM. Se acerca un maestro y le dice: “buenos días profe, aquí está la programación del saludo”. El director ve la programación y le dice: “me parece bien”, para luego dar el timbre para que los alumnos salgan al patio. El saludo empieza dirigiéndolo un niño de sexto grado, los honores a la bandera están a cargo de otro niño. Después de los honores a la bandera las maestras de la comisión cívico-cultural se encargan de las demás actividades para concluir con la maestra encargada de la guardia de esa semana.

Después del saludo, me quedo un rato con el director y comenta: “fíjese que de hecho, en la junta anual, hablé con cada maestra para empezar desde ese día la programación de las actividades que se darán en el saludo, es importante saber cómo se van a hacer las cosas”.

Por otro lado, los docente parecen percibir de manera relativamente homogénea que el director divide las tareas de los maestros de acuerdo a la especialidad de cada quien. El promedio de esta pregunta fue de 4.0 con una desviación estándar de 1.1. Asimismo, en la entrevista el director comenta que:

Es importante que cada quien se anote en la comisión que sienta que pueda aportar más de acuerdo a sus propias habilidades.

Otro director comenta:

Aquí en la escuela, llevamos a cabo los eventos que nos pide la inspección escolar tomando en cuenta las habilidades de cada quién.

En uno de los días de observación se apreció que llegó un profesor que estaba organizando el evento de ajedrez. El contexto fue el siguiente:

Es martes, son las 9:15 AM, y el director se encuentra leyendo unos documentos provenientes de inspección. Yo estoy sentada en una silla que está a un lado del escritorio. El maestro le dice: “profe, ¿no está ocupado?”. El director le contesta: “no, no, pásele”. El maestro empieza a platicarle sobre el evento de ajedrez que están planeando. El maestro

dice: “fíjese que ya traigo un avance de lo que vamos a hacer y se lo vengo a enseñar”, el director dice: “me parece bien, yo lo reviso y le hago mis comentarios, pero por lo que he visto y sabido van muy bien con eso y ustedes son los que saben de esto”. El maestro contesta: “está bien profe, luego vengo para ver qué comentarios hay, y si no hay ningún cambio vendré a traer las actas llenas para pedirle que nos las firme”. El director contesta: “así le hacemos”.

A continuación se muestra la contribución del director promotor al aprendizaje organizacional.

### **Contribuciones al Aprendizaje Organizacional del Director Promotor**

El director promotor exhibe muchas acciones de gestoría, pero también algunas acciones de liderazgo. En este sentido, el director promotor parece poner énfasis en la administración, considerando fuertemente la normatividad, pero tratando de ser incluyente a la hora de tomar decisiones. Esta característica del director promotor está alineada con lo que señalan Copland y McLaughlin (2000) cuando estos autores argumentan que la naturaleza del liderazgo del director parece ser más dependiente del contexto que de las habilidades personales. Establecen que el papel del director sigue siendo crucial en los procesos de reforma escolar y diferencian entre una función del director como protector de la visión y misión (gestor) y otra función que lo lleva a contribuir en el aprendizaje del centro escolar a través de promover los procesos de mejora. Esta es posiblemente la mayor contribución del director promotor al aprendizaje organizacional, hacer que se cumpla la normatividad, involucrando a todos en la planificación de las acciones que contribuyen a

mejorar el centro escolar, y promoviendo la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos.

De esta manera, el director promotor no sólo es pasador de lo ajeno, como lo menciona Nicastro (2000), en donde es transmisor de la visión y misión de la escuela y de las normas que son establecidas por instancias educativas, sino también pasador de lo propio y de lo colectivo. Es pasador de lo propio porque transmite también lo que ha acumulado en conocimientos a través de los años y trata de utilizar lo que le ha funcionado y lo que no; y es pasador de lo colectivo porque transmite lo que ha adquirido en términos de un aprendizaje en equipo, generando el contexto y permitiendo el desarrollo de las aptitudes a través de explorar lo que ya se sabe y poner en práctica ideas propias. De esta manera, logra que se desarrolle una figura más amplia del director, más allá de las perspectivas individuales. Así, juega el papel de artífice de llevar a cabo con éxito mejoras al interior del centro escolar.

La forma de dirigir del director promotor está alineada con lo que menciona Mintzberg (*et al.*, 1997). El autor señala que es el director el responsable de gestionar las áreas que puedan conllevar a una mejora escolar. En este sentido, este director parece llevar a cabo con éxito la implantación de programas como 'comprensión lectora', un Programa de Escuelas de Calidad (PEC) auspiciado por la Secretaría de Educación y Cultura. La labor que hace el director promotor en esto es precisamente conseguir los recursos para que los maestros logren lo que se proponen, dar seguimiento a las finanzas y

supervisar los planes y programas establecidos. Asimismo, trata de definir con claridad los perfiles que puedan contribuir de mejor manera al logro de los objetivos planteados y cuando algunas de las estrategias están fuera de lo que han establecido para sus logros, trata de reconducir acciones desviadas: “en la junta anual designamos las comisiones social, académico y cultural, y ahí vemos que vamos a ir necesitando, en términos de recursos, y quiénes serán los responsables de cada comisión”. Otro comentario sugiere: “quiero aprovechar esta reunión para ver cómo vamos a proceder en términos de los resultados de la prueba de ENLACE, sobre todo nos dijeron que en la cuestión de español y matemáticas habíamos salido mal”.

En este sentido, el director promotor, difícilmente tomará riesgos no calculados porque resolverá los problemas enfocándose en los objetivos, recursos, estructura organizacional (forma en que está dividido el trabajo) o en la gente. Su eficacia parece depender de los resultados y beneficios que desea alcanzar para el centro escolar. Esta forma de trabajo del director promotor es distintivo de las estrategias adaptativas que puede llevar a cabo una organización, en donde la corrección del error se lleva a cabo manteniendo las políticas y los objetivos del centro escolar. Esta es una perspectiva conservadora, en donde las actividades que se realizan agregan una base de conocimiento pero no alteran la naturaleza fundamental de la organización, constituida por las variables que la regulan: la estructura organizativa, que es la forma en que está dividido el trabajo, las políticas, los aspectos estratégicos y la

cultura organizacional que es el conjunto de creencias, valores y formas de pensar de sus miembros.

Lo anterior pudo corroborarse cuando estos directores comentaban la forma en que habían llevado un proyecto escolar, comenzando por un proceso de diagnóstico hasta el proceso de sensibilización e implantación de la mejora:

Realizamos un diagnóstico para ver si realmente era conveniente para la escuela, se encuestó a padres de familia y maestros acerca de los problemas en los cuales se debería de tratar para incorporarlo al proyecto de escuelas de Calidad, se analizaron las encuestas y se llegó a la conclusión de que era conveniente implementarlo.

Este enfoque conservador del director promotor parece llevarlo a obtener resultados muy satisfactorios para el centro escolar. De esta forma, este director cuida que los programas se estén llevando a cabo de la mejor manera. Así, su función es tratar de que las actividades se planifiquen y se cumplan sin descuidar la normatividad. De esta manera, no sólo se centran en la coordinación de tareas sino también respeta el grado de especialización de cada quien promoviendo con esto el dominio personal, una contribución importante al aprendizaje organizacional de acuerdo a lo que señala Senge (1990). El dominio personal, de acuerdo a este autor, es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal y concentrar las energías; es decir, se parte de la idea de que las organizaciones que promueven que sus miembros utilicen sus talentos de una manera consistente, favorece el aprendizaje organizacional. Esto se observó de manera contundente

en los directores que quedaron en esta categoría, en el evento de ajedrez, y en el evento del Congreso de los Niños.

Por lo anterior, el director promotor contribuye al aprendizaje organizacional manteniendo el *status quo*; es decir, haciendo que las reglas se cumplan pero también dando cierta autonomía al maestro en términos de satisfacer menos las demandas externas (provenientes básicamente de inspección escolar). De esta manera, estos directores parecen no estar tan orientados al tiempo, sino en lograr que los resultados se den cuidando al mismo tiempo la forma de hacer las cosas: “la forma es importante pero los resultados también”. En repetidas ocasiones, se observó que el director daba respuestas en términos de: “el maestro puede decidir asistir o no a tal evento”, por supuesto si tal evento no es una convocatoria que debe ser atendida, como la asistencia a museos o a exposiciones.

Esto es algo muy relevante por parte del director promotor. Es cuidadoso de que se cumplan los estándares que se indican de la Secretaría de Educación y Cultura, pero va a contribuir tomando en cuenta las opiniones de los profesores, sobre todo aquellas que pueden promover el desarrollo del centro escolar.

Por otro lado, y al igual que el director regulador, el director promotor contribuye en el aprendizaje organizacional porque tiene la capacidad para planificar y esto conlleva al orden y a la predictibilidad, sus procesos de planificación, organización y control son igualmente compartidos con el

colectivo, favoreciendo con esto la transmisión del conocimiento tácito. Esto es algo importante, como señala Kim (1993), dado que el aprendizaje de la organización se relaciona con el aumento de la capacidad de realizar una acción por parte de ésta, y el autor plantea la idea de que el vínculo con este aprendizaje son los 'modelos mentales compartidos', porque representan la forma en que las personas perciben y entienden el mundo.

Esta es una contribución importante, ya que se parte del supuesto de que la mayor parte del conocimiento de un individuo reside en sus modelos mentales. Estos proveen el contexto para ver e interpretar nuevo material y determinar cómo la información es relevante para una situación dada; y al compartirlos con otros, trascienden al plano organizacional. Esto es fundamental, ya que el director promotor hace explícito su modelo mental, y promueve lo mismo en sus colaboradores: "vamos viendo qué podemos hacer con esto, qué se les ocurre para mejorar...". Esto es crucial para que se creen nuevos modelos mentales compartidos, lo que permite que el aprendizaje organizacional sea independiente de cualquier individuo.

Esto es algo que pudo corroborarse, dado que los resultados de indicadores educativos que tienen las escuelas de directores promotores son los más altos. No sólo no tienen problemas para cumplir con los requerimientos que demanda la Secretaría de Educación y Cultura, a través de su departamento de Inspección Escolar, sino también son ejemplo a seguir por las demás escuelas tanto de la zona a la que pertenecen, como de otras zonas.

Lo anterior está alineado con lo que mencionan Argyris y Schön (1978), en relación a que son los líderes los responsables de construir organizaciones donde los individuos puedan continuamente expandir sus aptitudes, para comprender la complejidad y mejorar los modelos mentales compartidos. Y aunque el director promotor parece capaz de detectar y corregir errores dentro de la organización, lo que implica la mejora de las competencias actuales de la organización y el refinamiento del marco general de acción, lo hace sin alterar sus variables base (políticas, estrategias, cultura y estructuras). Esto está relacionado con la forma en que él mismo lleva a cabo sus procesos de aprendizaje lo que parece determinar la forma en que se adquiere, se comparte y se disemina el conocimiento. Un estudio llevado a cabo por Ogawa y Hart (1985, citados en Immegart, 2000) en relación al efecto que tienen los directores en el desempeño instruccional de las escuelas, muestra que los directores exitosos son conocedores no sólo de los procesos de aprendizaje o instrucción, sino también de actividades organizativas relacionadas con la diseminación y utilización del conocimiento en el perfeccionamiento del alumno y de las prácticas pedagógicas.

A manera de cierre, en ese capítulo de resultados se mostraron las características que distinguen al director promotor. Se determinó que este director es el que exhibe más conductas de gestoría que el resto de los directores. No sólo programa el tiempo y las acciones que ayudan a lograr los objetivos, sino que es capaz de elaborar presupuestos, así como dar

seguimiento a las finanzas de la escuela. Asimismo, define con claridad perfiles y roles, y facilita los recursos para que maestros logren lo que se proponen, involucra a todos en la planificación, y conoce las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes y programas establecidos y las estrategias para reconducir acciones desviadas. Este director parece también poner énfasis en satisfacer demandas externas, pero no al grado que lo hace el director regulador.

En términos de acciones relacionadas con aspectos de liderazgo, el director promotor divide las tareas de los maestros de acuerdo a la especialidad de cada quien, anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias, promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos, guía y asesora a los demás en equipo, y articula y propone valores de aceptación y empatía. Su contribución en el aprendizaje organizacional es manteniendo el *status quo*; es decir, haciendo que las reglas se cumplan para mantener a la escuela en altos estándares académicos, pero también dando cierta autonomía al maestro, y aprovechando el conocimiento que ha adquirido él, y el colectivo, a lo largo de los años.

A continuación, se muestran las características que dieron lugar a establecer la categoría del director facilitador; posteriormente, se presenta la contribución de este tipo de director al aprendizaje organizacional.

## Director Facilitador

### Características

Las normas y la estructura que conforman a la organización representan algunas de las acciones de gestión en el trabajo de un director, pero existen otras actividades y procedimientos propuestos por él mismo, o su grupo de trabajo, que modifican las tareas y pueden facilitar los procesos dentro de la escuela.

Los directores facilitadores utilizan los recursos, no de manera inmediata, sino a través de diálogos en donde se pueda clarificar una mejor forma de hacer las cosas y por lo tanto una mayor utilidad para el centro escolar. Consideran que el orden proporciona las condiciones para la enseñanza; sin embargo, para lograrlo, cuestionan cada una de las normas existentes, involucrando a la comunidad escolar en el proceso. Durante la entrevista, tal comportamiento es enfatizado por el director:

Si existe un problema de conducta en el alumno, las primeras ocasiones nada más se platica con él. Se le hacen las observaciones relacionadas con los motivos que originaron el problema, cómo se puede solucionar. Cuando ya se convierte en un problema de conducta reiterativo, se cita al padre de familia, se platica con él, se ven alternativas de solución. Si el alumno comete otra falta, ya empiezan a ser suspensiones. Tratamos de evitar las suspensiones porque creemos que la solución se debe de dar aquí.

La principal actividad de un director facilitador es proporcionar a los docentes, y a las personas que forman parte de la comunidad escolar, los recursos suficientes para realizar sus actividades fácilmente.

Para soportar los comentarios señalados anteriormente, se presenta a continuación las acciones de la literatura del aprendizaje organizacional relacionados con aspectos de gerencia. Esto permitirá dar a conocer las características que dieron origen al nombre de 'facilitador'.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gerencia.*

Se ha venido señalando que el director representa un enlace entre la institución y los organismos externos. El cumplimiento de las demandas que presentan estos organismos recaen sobre su persona, las actividades como la solicitud de recursos para la escuela y las demandas de inspección escolar representan aspectos de la gerencia del director respecto a satisfacer exigencias externas. En adición a esto, el cumplimiento de los programas educativos mediante la revisión de la planeación de cada maestro, así como la administración de los recursos económicos de la institución forman parte de las actividades de un director al interior de la comunidad escolar. Por otro lado, también existe la necesidad de impulsar a cada integrante para que desarrollen al máximo sus habilidades y utilizar cada una de ellas en beneficio de todos, además de generar el sentido de identidad y pertenencia (liderazgo).

Un director facilitador procura cumplir los lineamientos y las convocatorias que recibe de las autoridades externas tomando en cuenta los intereses personales y laborales de los docentes; al mismo tiempo, provee todas las

facilidades para que este tipo de actividades, y algunas propuestas por el mismo personal, se lleven a cabo. Esta disponibilidad se puede notar cuando el director menciona:

Procuro estar presente para ver y ayudar en las cuestiones que proponen los compañeros, ya que cada uno de ellos procura no nada más manejar las fechas cívicas sino también alguna actividad en relación a los valores o cualquier otra que vaya relacionada con nuestro proyecto escolar.

La respuesta de los docentes reafirma lo dicho, ya que un 60% de la opinión docente otorga un 3 de calificación, lo que implica que perciben al director del plantel como una persona con un interés en tensión entre dos polos, el cumplimiento de las demandas externas y los intereses de su personal. Lo anterior se pudo corroborar gracias a las observaciones realizadas al interior de la institución.

Es jueves, son las 10:40 AM. Yo me encuentro sentada en una silla que está cerca de la ventana de la oficina de la dirección. Los niños se encuentran en la hora de recreo mientras el director está afuera de la oficina vigilando por la seguridad de los alumnos. En ese momento la maestra encargada del grupo de teatro pasa por ahí y el director le pregunta: “¿cómo va el grupo de teatro?”. A lo que la maestra responde: “de eso quería hablar con usted, he tenido problemas con el grupo, los niños de sexto no están viniendo a los ensayos porque tienen exámenes”. El director le contesta: “falta un mes para la etapa de zona y la obra debe estar lista, hablaré con las maestras para ver cómo solucionarlo, pero creo que tendremos que esperar hasta la siguiente semana”. La maestra le responde: “está bien, pero recuerde que falta poco y no hemos practicado”. El director le menciona: “recuerde que la parte más importante es la formación del alumno, no podemos darles la idea de no estudiar para ir al concurso. Los alumnos serán suyos después de los exámenes”. La maestra le contesta: “muy bien, gracias por su tiempo”. El director le dice: “no hay de qué”.

Una parte importante del proceso de gestión que realiza un director es reconducir acciones desviadas para obtener el máximo rendimiento de cada

actividad puesta en marcha. Refiriéndose a esta característica, se cuestiona a los docentes si el director conoce las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes y programas establecidos y las estrategias para reconducir acciones desviadas. En esta pregunta, se obtiene un promedio de respuesta de 3.9, con una desviación estándar de 0.75.

De igual forma, durante una actividad realizada para seleccionar el grupo de danza representativo de la escuela, fue posible observar sus habilidades para corregir el desempeño de las actividades que no conducen a un buen desenlace. El siguiente contexto surgió porque había, al parecer, descontento porque no había habido colaboración entre los docentes.

Es lunes, son las 9:00 AM. La semana pasada fue la semana cultural en la escuela y los docentes que participaron en el evento se encuentran reunidos con el director. Nos encontramos en uno de los salones de primer grado. Yo me encuentro sentada en la fila de enfrente, a extrema izquierda y cerca del escritorio, desde donde puedo ver a todos los maestros. El director comienza diciendo: “buenos días, gracias por asistir a nuestra junta de evaluación”. Algunos docentes le responden: “buenos días”. El director continua: “para empezar, les pido que en la hoja que les acabo de pasar escriban una auto-evaluación de la comisión que les tocó”. Una de las maestras pregunta: “¿qué información básica debe contener la autoevaluación?”. A lo que el director contesta: “qué acciones les tocó realizar, cómo la realizó, si requirió ayuda de alguien, si alguien los ayudó, si ayudaron en algún otra actividad aunque no les correspondiera y de manera primordial qué sugieren para la siguiente actividad”. Los maestros le responden: “está bien”. Cada maestro fue escribiendo la respuesta a las preguntas del director, cuando todos terminaron el director continua: “vamos a ver ¿quién hizo su actividad solo?”, ninguno de los maestros respondió y el director preguntó: “¿quién de ustedes no recibió ayuda?” no obtuvo una respuesta y preguntó de nuevo: “¿quién no proporcionó ayuda?”, ya que ninguno de los maestros respondió, el director continua: “como pueden ver, todos participamos, se trabajó en equipo, hubo colaboración”. Algunos maestros asientan con la cabeza. El director señala: “es importante que veamos que hay cooperación entre nosotros y que muchas de las cosas no las hacemos solos”

El propósito de la junta, para el director, era rescatar las actitudes positivas de la actividad y promover la toma de decisiones en colectivo para asegurar el éxito de las actividades subsecuentes, como él mismo menciona:

Lo que intenté en esta ocasión fue hacerles ver a los compañeros que podíamos rescatar muchas más cosas buenas de esta semana, y que si había habido una falla, había que corregirla para el siguiente año.

Por otro lado, la planificación modifica las actividades de todos los integrantes de la escuela, ya que representa las actividades que se llevarán a cabo en el año escolar y las metas que se pretenden alcanzar. En este sentido, cada integrante debe apegar sus acciones al logro de estos puntos; y por este motivo, se preguntó a los maestros si el director involucra a todos en la elaboración de planes. En esta pregunta, ellos calificaron con un 4.2 con una desviación estándar de 1.07. Un caso especial sobre el tema se narra a continuación:

Es viernes, son las 12:00 PM y casi no se encuentra ningún alumno dentro de la institución, ya que las clases fueron suspendidas para realizar la junta de consejo técnico. Todos los docentes y el personal de la escuela, entre ellos el director, se encuentran en el auditorio de la escuela. Yo me encuentro sentada en la parte de atrás del auditorio observando la forma como el director preside la reunión. Al iniciar, el director da una pequeña introducción del nuevo proyecto escolar: “gracias por venir a esta junta escolar, quisiera utilizarla para elaborar un plan de acción para las actividades que faltan del año escolar, ¿qué opinan de las que se han realizado? ¿Qué podríamos cambiar?”. Durante 50 minutos los maestros dieron sus opiniones sobre las actividades mientras el director apuntaba cada una de las ideas en un pizarrón clasificándolos “esto está mal, esto está bien, esto lo tenemos, esto nos hace falta”.

De acuerdo a estos directores, parte de este proceso para incluir a los maestros en la planificación, es obtener la información de ellos mismos para

comprenderlos. En un día que se realizaba el trabajo de campo, el director comenta qué método siguió para conocer a los maestros cuando comenzó a dirigir la escuela:

Yo empecé a través de cuestionarios para tratar de sacar información de ellos mismos. Yo diseñé un cuestionario porque llegué y decía, bueno esto no es lo que yo estoy acostumbrado a hacer, yo necesito saber cómo se organiza la escuela, qué hay, cómo le han hecho, para no llegar y sacar todo, porque bueno, no es cierto que todo está mal, o sea, una escuela que funciona es porque se están haciendo las cosas y se están haciendo bien.

Otra de las acciones relacionadas con los aspectos de gestión es la aplicación de la normativa por encima de la resolución de los conflictos, mismos que surgen en la escuela, en una buena parte, por la diversidad de formas de pensar. Para el director facilitador, la aplicación de la normativa parece ser menos importante.

Para soportar el párrafo anterior se pregunta a los docentes si consideran que el director da una mayor importancia a la normativa que a la resolución de conflictos, obteniéndose un promedio de 2.2 y una desviación estándar de 1.17. Al preguntar al director sobre su forma de proceder ante los conflictos que surge con los maestros, él menciona:

Tratamos de ver dónde se origina el problema para determinar las acciones que seguiremos. Si es originado por un maestro, se le presentan las situaciones y se le pide el apoyo para cambiar esas actitudes. Cuando existen problemas con los niños, no tratamos de enjuiciar a nadie, sino de resolverlo.

Al respecto, el director considera que existen situaciones donde es posible no acatar tanto la normativa:

El año pasado nos citaron para darnos una información, donde nos dan a conocer qué hace la coordinadora, cómo andamos en deserción y aprovechamiento, y claro que sirve. El año pasado nos dieron dos veces esa información, y ahora entrando, nos la dieron otra vez; en ese momento es cuando me desespero, reniego y renegamos algunos directores. Por eso, la siguiente vez no acudimos, ya que la información que nos iban a dar era la misma y no era necesaria nuestra presencia.

Durante la investigación, el director afirma que se apega a la normativa sin descuidar detalles importantes, dado que la prioridad para él, es solucionar los problemas que requieren una mayor atención. Durante la actividad de 'sombra', fue posible observar un contexto relacionado con este aspecto, el cual se narra a continuación:

Es martes, son las 8:10 AM. El director se dirige a su oficina después de haber cerrado la puerta de la escuela. En ese momento el conserje le dice: "profe, en la puerta hay un padre de familia con su hijo, y quiere hablar con usted". Yo me encuentro caminando a un lado del director. Todos los niños están en los salones de clase. Cuando el director llega a la puerta, le pregunta al padre: "¿cuál es el problema señor?". El padre de familia le responde: "¿cómo es posible que no dejen entrar a mi hijo?". El director le contesta: "ya hemos dicho reiteradamente sobre la hora de llegada en las juntas, es parte del reglamento". El padre le menciona: "pero sólo son 10 minutos tarde". El director le dice: "eso no importa, la educación debe ser integral y no podemos decir a los niños que no habrá consecuencias si llegan tarde". El padre le señala: "pero no volverá a pasar, por favor déjenlo entrar porque si no, yo llegaré tarde". El director le contesta: "bueno, pero sólo será esta vez, su hijo lo agradecerá después".

Por otro lado, definir con claridad los roles y perfiles representa un aspecto de la gestoría que puede facilitar las tareas de los docentes al clarificar las acciones que debe realizar; sin embargo, existen otras posibilidades para mejorar estas características. Entre ellas está la capacitación continua del personal, misma que favorece el aprendizaje y proporciona nuevas herramientas que simplifican los procesos. Para un director facilitador, los

cursos de actualización representan una gran oportunidad para mejorar la institución, de esta manera, aprovechan tanto estos cursos, como cursos de apoyo que proporciona la Secretaría de Educación y Cultura. Es posible corroborar tales acciones cuando el director dice:

Lo que hicimos es pedir a la sección a la que pertenecemos que nos dieran pláticas de planeación, para planear todos más o menos en el mismo formato.

Para validar el comentario del director, se pregunta a los maestros si consideraban que el director facilitaba los recursos para lograr los objetivos propuestos, a lo que respondieron con 3.8 y una desviación estándar de 1.12.

El siguiente contexto parece corroborar estos resultados:

Es martes, son las 11:00 AM. El director se encuentra en la dirección revisando la planeación de algunos de los maestros. Yo me encuentro sentada en una de las sillas que están frente al escritorio del director. Los niños están en los salones de clase. Un maestro de sexto grado entra a la dirección para hablar con el director sobre una salida a un museo. El maestro le dice: "buenos días profe". El director le responde: "buenos días maestro, ¿qué se le ofrece?". El maestro le dice: "vengo a pedirle permiso para llevar a los niños al museo del Calabozo de Hidalgo". El director le pregunta: "¿para qué desea llevar a los niños al museo?". El maestro le responde: "en la clase de Historia estamos viendo la Independencia de México, y creo que esta visita les puede ayudar a entender mejor el tema". El director le comenta: "ya lo creo, ¿qué día quiere ir?". El maestro le responde: "aún no tengo la fecha, quería tener su permiso antes para hablar al museo". El director le señala: "en cuanto pueda, hable al museo para poder hacer lo permisos de los niños, yo me encargo de conseguir los camiones para trasladarlos". El maestro le dice: "muchas gracias profe".

Otro aspecto de gestoría está relacionado con el hecho de que el director sea capaz de elaborar presupuestos y dar seguimiento a las finanzas de la

escuela. En este sentido, y durante el trabajo de 'sombra', se obtuvo lo siguiente:

Es martes, son las 9:00 AM. El director se encuentra en su oficina, realizando un balance de una actividad de venta de chamarras que se hizo para juntar fondos. Yo me encuentro sentada en una silla a un lado del escritorio del director, desde donde puedo ver toda la dirección. Dos padres de familia, que se encuentran al frente de la Sociedad de Padres, llegan a la oficina del director para ofrecer su apoyo para la realización de una kermés en la escuela. El director al ver que llegan, se levanta de su asiento y los saluda: "buenos días, ¿cómo han estado?, ¿a qué se debe su visita?". Uno de ellos responde: "buenos días, venimos para ofrecer nuestro apoyo para la kermés, queremos saber cuánto dinero podemos aportar nosotros". El director le contesta: "muchas gracias, precisamente estaba revisando cuál fue la ganancia que obtuvimos de la actividad de la venta de chamarras, pasen, veamos qué podemos hacer para juntar el dinero suficiente"

Lo anterior se puede corroborar con los datos obtenidos de la entrevista.

Cuando se le pregunta al director qué hace durante una semana de trabajo, él comenta:

Además de atender algunas convocatorias de Inspección Escolar, realizo funciones administrativas, como revisar los gastos que tenemos en la escuela.

Los docentes calificaron con un promedio de 4.0, y con una desviación estándar de 1.11 al preguntarles: "el director es capaz de elaborar presupuestos", así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela'.

Otra acción importante de la gestoría es el cumplimiento de los plazos para la realización de los proyectos. Para conocer la opinión de los maestros se pregunta: 'el director establece cuando se debe presentar los proyectos y normalmente se molesta cuando no se entregan a tiempo', los maestros respondieron con un promedio de 2.4 y con una desviación estándar de 1.16.

Esto implica que los docentes consideran que no está orientado al tiempo. La entrega de planeaciones, puede estar sometida a ciertos plazos. Para un director facilitador tales plazos no son tan importantes:

Yo les di la facilidad, hay quienes entregan su planeación por día, por semana o incluso por mes, no me pongo muy estricto en ese aspecto, aunque sé que es algo que ellos deben hacer.

Durante el trabajo de campo no se observa que el director exhiba esta conducta. A continuación, se presentan las acciones de la literatura de aprendizaje organizacional, relacionadas con aspectos de liderazgo.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.*

El liderazgo de un director dentro del plantel es un factor que puede permitir a los docentes salirse de las reglas un poco cuando la ocasión lo amerite. Esta actitud facilita el desempeño de los maestros, al darles cierta libertad para el cumplimiento de las exigencias del curriculum y los programas que se plantean. Esto parece contribuir a un buen desenlace de las actividades.

Por otra parte, y como parte importante del proceso de aprendizaje, está la reflexión que permite adquirir conocimiento de los errores, y promover la toma de decisiones a través del colectivo. En el caso del director facilitador, su relación con los docentes viene de menos a más, debiéndose, en gran medida, y como él mismo lo afirma, por su apertura al momento de tomar una decisión. Durante la entrevista, un director comenta:

Se comparten todas las experiencias en la reuniones de consejo técnico, y todo las experiencias de cómo trabajar con un niño de características especiales, cómo trabajar con este otro niño con problemas de conducta que se deriva de su situación familiar. Todos, ahora, de alguna manera, ya conocemos a todos los niños precisamente por estas reuniones donde se trabaja lo que se está gestando en cada problema, yo creo que esto es lo que nos ha permitido ir solucionando problemas y darles seguimiento, porque ese es el detalle. Finalmente, ese niño del que estamos tratando de dar una solución, puede tocarnos como alumno.

Otro director menciona:

Estas reuniones de consejo técnico son una gran oportunidad, ya que nos permiten conocer la opinión de los compañeros y poder tomar nuestras decisiones en base a las aportaciones que ellos hacen.

En la actividad de 'sombra' fue posible observar una reunión de consejo técnico, el cual se narra a continuación:

Es miércoles, son las 4:00 PM. Se está realizando una reunión de consejo técnico en uno de los salones de clases. Se estableció que la reunión fuera en la tarde porque existía un problema que ameritaba que se juntaran a esa hora. Yo me encuentro sentada en una de las sillas del fondo para ver cómo se desarrolla la junta. El director presenta las problemáticas que tiene la institución: "buenas tardes, todos saben que aún tenemos problemas de indisciplina con algunos de nuestros alumnos, ¿qué han pensado para resolver este problema?". Después, espera que cada uno de los asistentes proponga estrategias para dar solución, uno de los maestros señala: "sería bueno hablar con los niños, para saber si comprenden que lo que hacen está mal", otro de ellos comenta: "es necesario platicar con los papás, ya que al parecer no han hecho nada para corregirlo, aún cuando se les ha informado de la situación". De esta manera continuaron surgiendo los comentarios de los maestros durante 30 minutos. Después, por medio de votación seleccionaron las acciones que llevarían a cabo.

Al terminar la junta, el director comenta:

Estas reuniones de consejo nos permiten ver la forma de resolver los problemas, y nos permiten también convertir las debilidades que tenemos en fortalezas.

Considerando esto, se indagó con los docentes, en qué medida el director promovía la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos. Se obtuvo un promedio de 3.9, con una desviación estándar de 1.17.

En otro aspecto relacionado con liderazgo, se encuentra el ser capaz de poner en práctica nuevas ideas que pueden o no concordar con el antiguo proceso. Así, la renovación de las estrategias y cambiar los procedimientos normales puede generar nuevo conocimiento. Esto lleva a la pregunta: “el director anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias”. En una de las entrevistas se obtuvo lo siguiente por parte de un director:

Todo el equipo da sus sugerencias, da sus formas de trabajo con los alumnos, el trabajo con los padres, si algo de lo que ya se aplicó no nos ha funcionado pues vamos a aplicar otra alternativa, incluso hasta con especialistas.

Este aspecto de las acciones que puede llevar a cabo el director, fue calificado por los docentes con un 4.1, con una desviación estándar de 0.78. En relación a esto, una de las actividades que surgió de este proceso, y es implementada en la escuela como una forma de facilitar el desempeño de los maestros, es la Semana Cultural, que persigue cumplir con algunas convocatorias de la inspección escolar. Este evento es realizado en la escuela y participan todos los docentes, desde la planeación hasta la implementación. Al respecto, un director comenta:

Durante las junta de consejo técnico vemos en cuál evento participaremos en términos de cuál satisface mejor las necesidades de los niños, me refiero a lenguaje y expresión oral, dibujo, danza, entre otros. Nos dimos

cuenta que, el que un docente tuviera que atender las múltiples convocatorias desde su salón de clase, quitaba mucho tiempo para cuestiones académicas. En la Semana Cultural abarcamos prácticamente todas las convocatorias. Para esa semana, se da la oportunidad de que los docentes decidan en qué participar de acuerdo a sus habilidades. Hemos hecho talleres en los que tenemos niños de diferentes grupos, esto se nos hace muy enriquecedor para los alumnos porque no sólo tiene la oportunidad de convivir con niños de diferentes salones, sino también conocer los distintos estilos de enseñanza de los docentes dado que se van 'rotando' durante la puesta en marcha del taller.

La actividad anterior representa el espíritu de lo que es un director facilitador, ya que dentro de la organización del evento, participa toda la comunidad, tomándose en cuenta, en primera instancia, la opinión de cada uno para después permitir que cada persona seleccione la posición que ocupará en el evento de acuerdo a sus propias habilidades. La idea central de la implementación de la semana cultural es cumplir con las convocatorias de inspección escolar tomando en cuenta los intereses de los docentes, facilitando con esto la labor de los mismos. Esta información pudiera sugerir que el director facilitador guía y asesora a los demás en equipos, clarificando las cosas cuando están confusas; sin embargo, los docentes otorgan, en esta pregunta, una calificación de 3.1, con una desviación estándar de 1.11, lo que implica que no hay una contundencia en esta acción. Lo mismo sucede con la pregunta: "el director, para resolver problemas, le da más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan", en donde se obtiene un promedio de respuesta de 2.9, con una desviación estándar de 1.07.

Adicionalmente, en la actividad antes descrita, el director propone valores de aceptación, empatía y se comparten ideas gracias a los talleres donde niños

de diferentes grupos conviven entre sí y con otros maestros. El director comenta sobre esta relación que mantiene con los maestros:

Tienes que acercarte a los compañeros, el detalle del día del maestro, el detalle de los festejos navideños, obsequiarles materiales, que se den cuenta que estoy interesado en ellos como personas. Es muy importante para mí, tener una buena relación con los maestros, que sepan que son importantes, los padres de familia igual. Los niños también lo son, busco ser sensible en ese aspecto.

Para comparar la opinión del director con la de los docentes, se preguntó a los maestros sobre el desempeño del director, cuestionando si articula y propone valores de aceptación y empatía, además de compartir ideas con los demás miembros, individuales o en equipo. El director recibió una calificación de 3.5 con una desviación estándar de 1.03.

Por otro lado, y como se mencionó anteriormente, los directores facilitadores intentan resolver los problemas utilizando las habilidades y características que posee cada uno de los integrantes; además, utiliza herramientas que permiten a los miembros mejorar tales habilidades. Durante el seguimiento de las actividades, el director muestra un trato cordial con los docentes, pero al mismo tiempo con autoridad. Se observa también un alto grado de dirección y de delegación de responsabilidades. Esto se confirma cuando dice:

Yo siempre he tratado de apoyarlos, yo aquí tengo excelentes maestros que manejan la materia de historia. El año antepasado los talleres generales fueron enfocados a la historia, y pues “oye compañera, tú que tienes ese domino, como no nos ayudas al trabajo del taller”. Si hay por ejemplo una maestra que destaca muchísimo en matemáticas, pues entonces le decimos que cómo podemos aplicar las soluciones en tal o cual sentido. Cuando hay problemas en la escuela, entre todos

empezamos a dar sugerencias pero destacando a la persona que se la facilita el tema y tiene el conocimiento relacionado.

En adición a esto, los docentes de la escuela consideran al director como una persona que divide las tareas de los maestros de acuerdo a la especialidad de cada quien, ya que califican con un promedio de 3.6 y con una desviación estándar de 1.1. Adicionalmente, se narra una situación que se observó durante la estancia en la escuela y permite clarificar este aspecto del director:

Es miércoles, son las 8:30 AM. El director llega al aula de medios para hablar con la maestra de computación sobre las invitaciones para la graduación de los niños de sexto año. Yo estoy en el aula de medios, parada a un lado del director. La maestra no se encontraba dando clases, al parecer estaban con la planeación de la siguiente semana. El director le dice: “buenos días maestra, ¿cómo ha estado?”. La maestra le contesta: “buenos días profe, muy bien, ¿a qué debo su visita?”. El director le responde: “vengo a pedirle su apoyo para hacer las invitaciones de los niños de sexto año, ya que usted sabe mucho sobre esto”. La maestra le comenta: “claro profe, a mi me gusta mucho el diseño y en la computadora quedan muy bien, no será un problema”. El director añade: “sin embargo, tendrá que trabajar con las maestras de los grupos, para que les pida su opinión y ver qué diseño les gusta más”. La maestra responde: “está bien profe”.

Las conductas que exhibe el director facilitador, y que fueron señaladas anteriormente, apoyan la idea de que es capaz de crear estructuras y procedimientos flexibles. Al preguntar al director, cuando hay un problema qué hace, fue posible determinar la iniciativa del director por la innovación de los procesos en la institución. Cuando se cuestionó sobre los problemas con los maestros señaló:

Fíjese que yo aquí no tengo muchos problemas con los profesores; por ejemplo, los permisos económicos no se agotan y no se generan conflictos por ese motivo, pero sí trato de ser flexible, no siempre tengo que decir que sí, habrá veces que tengo que decir que no porque no se puede, por

que deben entenderme y lo hacen, es raro al que le he dicho que 'no' a algún permiso para faltar, porque no se da tanto ese problema aquí.

Por otro lado, se pregunta a los maestros si el director crea estructuras y procedimientos flexibles a lo que respondieron con un 4.1 y una desviación estándar de 1.17.

Adicionalmente, los espacios de diálogo representan la oportunidad del director para conocer la opinión de los docentes, la forma de pensar de los padres y las inquietudes de los alumnos. El conocimiento que proporcionan estas reuniones facilita las acciones que deben de llevar a cabo cada uno de los involucrados. Aprovechar estos espacios parece ser responsabilidad del director. Un director facilitador es capaz de establecer dichos espacios, así lo consideran los docentes que colaboran con él, que califican al director de la institución con una calificación en promedio de 4.7, con una desviación estándar de 0.71. Esta actitud es ratificada por el mismo director cuando dice:

Por disposición del departamento de educación nos dan una vez al mes para suspender clases y trabajemos en consejo técnico. A veces hacemos las juntas aquí, a la hora del recreo, otras veces lo hacemos incluso en las tardes. Hemos llegado a venir un sábado para no suspender clases. Las juntas son para tratar todas las problemáticas de la escuela y ver qué estrategias proponemos entre todos para solucionar esos problemas.

Al parecer, el director se da el espacio para otorgar la atención necesaria a cada uno de los maestros y padres de familia que acuden a él. La afluencia de personas que recurren al director provee la evidencia para considerar a este tipo de director como una persona capaz de generar los espacios para tratar los problemas. La creación de uno de estos espacios se narra a continuación:

Es lunes, son las 8:45 AM. El director se encuentra en la oficina, revisando las planeaciones que han entregado los profesores. Yo estoy sentada en una de las sillas dispuestas para los visitantes, desde donde puedo ver toda la dirección. Uno de los padres de familia llega para hablar de la conducta de su hijo: “buenos días profe, ¿está muy ocupado?”, el director le responde: “no, estoy revisando la planeación de esta semana, ¿qué se le ofrece?”. El padre le comenta: “quisiera hablar sobre los reportes que he recibido sobre la conducta de mi hijo”. El director le contesta: “está bien, esto lo puedo hacer después, dígame por favor”.

Los mismos espacios de diálogo se proponen al tratar con los alumnos, el director comenta al respecto:

Yo les he dicho que no sólo me llamen cuando hay problemas, también cuando hay algo que reconocer para que los niños digan que el director de repente también viene y nos habla bonito, nos felicita, todos esos pequeños detalles que ayudan al ambiente estudiantil.

A continuación se presenta la contribución del director facilitador al aprendizaje organizacional.

### **Contribuciones al Aprendizaje Organizacional del Director Facilitador**

La gestión del conocimiento por parte de los directores parece ser clave para lograr que la organización pueda hacerle frente a los retos y demandas que le exige el entorno. En este sentido, se ha venido reiterando que para lograr esta adaptación, se requieren esfuerzos concretos y acciones orientadas a un propósito. Esto implica un aprendizaje asociado al tipo de trabajo que hace la organización diariamente, y al grado de retroalimentación y crítica de sus prácticas actuales, del tal manera que pueda buscar nuevas y mejores formas de hacer las cosas (Mai, 2000). En este trabajo, las acciones que exhibe el director, y el por qué las lleva a cabo, parecen ser fundamentales en términos

de explicar la forma en que su trabajo contribuye en el aprendizaje organizacional. En este sentido, autores como Kotter (1995), plantean la idea de diferenciar ciertas acciones, aquéllas que están más relacionadas con hacerle frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas (gestoría), y aquellas que se ocupan más de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (liderazgo).

El énfasis entre las acciones relacionadas con aspectos de gestión y liderazgo, parece ser la principal contribución del director facilitador al aprendizaje organizacional. Sus acciones están repartidas entre estos dos aspectos, y a pesar de las limitaciones en la estructura y normatividad de los centros escolares, su propia función le permite influir en la conducta del profesorado (poder jerárquico), una influencia que, de acuerdo a Álvarez (2000), puede separarse de funciones de liderazgo, que están más encaminadas a modificar conductas por convicción y no por obligación.

De esta manera, el director facilitador considera que su trabajo como gestor le permite no sólo ser 'pasador de lo ajeno', sino también pasador de lo colectivo y de lo propio. La experiencia que tiene en los centros escolares le ha dado la pauta para equilibrar sus acciones. Considera que satisfacer las demandas externas es tan fundamental para mantener a la escuela en 'buenas condiciones'; como llevar 'buenas relaciones' con el personal docente a través de promover valores de aceptación y empatía. De acuerdo a él, esto puede determinar el éxito en implantar estrategias de innovación.

Esto es algo muy relevante, ya que este perfil de director parece reorientar constantemente el rumbo de su institución, buscando las estrategias adecuadas para evaluar diferentes aspectos administrativos y verificar la eficiencia de actividades, procesos, estructuras, e incluso, del propio personal. En este sentido, su trabajo no es sólo como crítico/provocador, que implica que lleva a cabo un escrutinio de las prácticas y acciones que tanto él como sus subordinados realizan para sugerir mejores formas de alcanzar objetivos similares en el futuro; sino también como ‘abogado del aprendizaje’ y ‘líder de innovación’, que implica facilitar talleres interactivos de resolución de problemas, en donde, durante el trabajo en equipo, se facilite la transferencia del conocimiento. Esto, a su vez, hace que este perfil de director consiga a su vez líderes pensantes, dado que es capaz de instalar tareas críticas o programas de operación como una prioridad en las discusiones grupales. La dimensión más relevante de este proceso está en el énfasis en permitir que todos participen y en la expectativa de que todos los miembros, de todos los niveles de la institución, pueden agregar valor a las discusiones y revisiones.

Por lo anterior, el director facilitador no se concentra en mantener el *status quo* del centro educativo, y hace cumplir las reglas y políticas que demanda inspección escolar a través de un liderazgo participativo: “si veo que alguna de las compañeras sabe más de algo que yo, dejo que ella organice el evento o lo que haya que hacer”. Esta forma de dirigir centros escolares está apoyada por la idea de Immegart (2000), de no dicotomizar las características del director

como gestor-líder. El autor considera que resulta infructuoso empeñarse en hacer la distinción entre ellas; por un lado, señala que la gestoría ha sido minimizada al considerarla una actividad meramente rutinaria, y hasta indeseable por algunos; y por otro lado, señala que el liderazgo ha sido ensalzando de una manera exagerada, como la fórmula mágica que todo director escolar debe tener para lograr las metas que se propone.

Así, el director facilitador utiliza una dirección a través de una doble autoridad, la que resulta de la aceptación profesional (liderazgo) y la que emana del poder jerárquico (gestoría). De esa manera, sus funciones de planear, presupuestar y resolver problemas, que llevan al orden y la predictibilidad, están en sintonía con funciones relacionadas a establecer una dirección, alinear a la gente, motivarla e inspirarla, que conllevan a cambios dramáticos y adaptativos. Esto está relacionado, por un lado, con lo que señalan Bennis y Nanus (1985, citados en Bass, 2000) cuando apoyan la idea de que la dirección eficaz es la suma de las acciones de gestoría y liderazgo. Y por otro lado, con Kotter (1995), que mantiene la idea de que la administración y el liderazgo son procesos organizacionales complementarios y necesarios en la complejidad del mundo actual, cuyo ambiente es dinámico e impredecible.

De esta manera, el director facilitador posee ciertas habilidades interpersonales, pero también la capacidad para planificar y tener una misión personal y de grupo. Conoce las técnicas de seguimiento y las estrategias para reconducir acciones desviadas, y comprensión de lo que implica gestionar una

organización de aprendizaje, así como la voluntad para hacerlo. Estas consideraciones hacen suponer el trabajo de este director como en una amalgama entre las funciones de gestoría y liderazgo, y su eficacia en dirigir al centro escolar está relacionado con el tiempo que dedica a preparar y tomar decisiones, utilizando todos los recursos disponibles en la escuela; y al mismo tiempo, haciendo el trabajo que se requiera para conseguir los objetivos.

Esta combinación de tiempo y esfuerzo implica a su vez que el director facilitador parece un conocedor de los procesos de aprendizaje. En este sentido, el director facilitador parece aprender en 'doble ciclo', como lo dirían Swieringa y Wierdsma (1995). En este aprendizaje el director se involucra en un proceso de indagación y modificación de las normas, procedimientos, políticas y objetivos existentes, lo que lo lleva a cambiar el conocimiento base, sus rutinas y competencias. Esto se pudo ver cuando crearon la semana cultural como respuesta a satisfacer algunas de las exigencias que demandaba inspección escolar.

Esto a su vez, sugiere que el director facilitador contribuye al aprendizaje organizacional a través de implementar estrategias de corte 'generativo' que implican el desarrollo de nuevas competencias y la fijación de un nuevo marco de acción. Gairín (2000) menciona que las organizaciones que aprenden son "capaces de institucionalizar nuevos planteamientos y acciones a partir de una mejor comprensión o cambio de las concepciones y valores predominantes" (p.83). Así, este director se inclina por estrategias de participación y

negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de un trabajo distinto al tradicional.

De esta forma, el director facilitador contribuye al aprendizaje organizacional al construir un ambiente propicio al diálogo y la discusión, tratando de tener tiempo para escuchar, para poner atención a sus propias palabras y tener tiempo para reflexionar sobre conversaciones que conlleven a un mejor entendimiento de las cosas. Esta forma de dirigir el centro escolar le permite alejarse de una cultura organizacional formalista y mecanicista, en donde las reglas son las reglas y es sensible al estatus y a la posición, en este tipo de culturas, como mencionan Gairín (2000), Immegart (2000), Hall, (2000) y Swieringa y Wierdsma (1995), se inhibe el aprendizaje de los miembros del centro escolar. Al contrario de esto, el director facilitador procura crear una cultura flexible y orientada a la resolución de problemas, a través de permitir el desarrollo de la creatividad y de las habilidades por parte de sus colaboradores. Un ejemplo de esto se pudo apreciar cuando durante un diálogo con el director, éste comenta:

Tengo una compañera que mis respetos en el área de lectura y yo le digo, a usted que le gusta leer y sabe motivar a los niños le pido por favor que se encargue de implementar estrategias de lectura.

Esto es una contribución importante del director facilitador al aprendizaje organizacional, ya que promueve el dominio personal al alentar el crecimiento de los miembros del centro educativo. Este crecimiento también está en sintonía con el hecho de que es capaz de compartir sus modelos mentales y

facilitar que sus colaboradores no sólo expongan sus supuestos sino que los cuestionen. Esto está relacionado con las organizaciones que aprenden (sean educativas o no), ya que no sólo se destacan por el valor que se le da al aprendizaje *per se*, sino por su capacidad para desarrollar en sus miembros la habilidad para cuestionar supuestos e implementar nuevas prácticas. Esto lo logra a través de procesos de simulación o micromundos de acción, en donde puede observar, diagnosticar, diseñar e implantar acciones colectivas en pro de la mejora del centro escolar.

La simulación o micromundos le permiten al líder desarrollar aptitudes individuales o grupales para afrontar la complejidad de una manera productiva y favorecer con esto el aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje ocurriría por cambios en las reglas del juego a través de un proceso de apertura y localismo. Apertura participativa para permitir la libertad de expresión y cometer errores; y localismo, para lograr el control sin controlar.

A manera de cierre, en este capítulo se presentaron las características del director facilitador. Se destacó que este director es aquel que se encuentra más equilibrado entre acciones relacionadas con aspectos de gestoría y acciones relacionadas con aspectos de liderazgo. A diferencia del director promotor, que parece estar alineado entre cumplir con la normatividad y la resolución de conflictos, el director facilitador, de manera contundente, le da más importancia a la resolución de conflictos, que en cumplir con la normativa. En relación a acciones de liderazgo, el director facilitador, además de las acciones que exhibe

el promotor en relación a este aspecto, muestra aquella relacionada con promover espacios de diálogo entre el colectivo, mismos que le permiten encontrar nuevas formas de hacer las cosas. Esta parece ser su principal contribución al aprendizaje organizacional, cuestionar supuestos e implementar nuevas prácticas a través de compartir sus modelos mentales.

A continuación, se muestran las características que dieron lugar a establecer la categoría del director impulsor; posteriormente, se presenta la contribución de este tipo de director al aprendizaje organizacional.

## **Director Impulsor**

### **Características**

En una escuela, las reglas que rigen la vida al interior del organismo proveen una alternativa a los directores para actuar frente a los problemas, una manera de proceder ante las diversas situaciones que se puedan presentar en el quehacer diario. Sin embargo, la decisión de ponerlos en práctica parece estar en las manos del director, que puede adoptar la estructura y procedimientos ya establecidos o generar nuevos conceptos y formas de actuar.

El puesto de director concede, a la persona que lo ocupa, ciertas garantías y atribuciones que permiten implantar qué funcionamiento tendrá la institución mientras se encuentre a cargo. Existe un tipo de director que a diferencia de aquellos que participan más exhibiendo acciones relacionadas con aspectos de

gestoría, lo hace más a través de aspectos de liderazgo como animar explorar lo que ya se sabe y poner en práctica ideas propias, un tipo de director que da el empuje para iniciar el cambio y poner a los maestros en movimiento. A este tipo de director se le concedió la denominación de 'impulsor'.

En su participación diaria dentro de la escuela, el director impulsor estimula a los docentes, y a todas las personas que forman parte de la comunidad escolar, como los padres de familia, para llevar a cabo la ejecución de una actividad en pro de satisfacer las necesidades más apremiantes del centro escolar. Las características de un director impulsor lo llevan a activar y generar la realización de las operaciones, funciones y actividades dentro de la institución.

Para soportar los comentarios señalados anteriormente, y presentar las características que permitieron nombrar a este tipo de director, se presenta a continuación las conductas que exhibe el director impulsor que están relacionadas con aspectos de gestión.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de gestión.*

Uno de los aspectos de gestión que poseen los directores impulsores, es la programación de los tiempos y las acciones para ayudar a lograr los objetivos. Un director impulsor se preocupa por la programación de las actividades para solucionar los problemas antes de que se presenten.

Desde el principio del año organizo las fechas cívicas que les corresponden a cada quien, generalmente también se las pongo en una hoja grande para que la vean cuando lleguen a la escuela y no olviden sus comisiones.

Para confirmar los comentarios del director, se pregunta a los docentes:

“el director programa el tiempo y las acciones que ayudan a lograr los objetivos”, el promedio de su respuesta fue de 3.9 con una desviación estándar de 1.11. Adicional a esto, se presentó la siguiente situación:

Es viernes, son las 12:25 PM. El director se encuentra platicando con un niño, que al parecer tuvo algo que ver con un supuesto robo que hubo en su colonia. Yo estaba sentada en una silla que está fuera de la dirección pero puedo escuchar lo que ellos dicen. El director le comenta: “tenga mucho cuidado, no se ande metiendo en esos problemas”. El niño le responde: “no profe, después vengo para platicar con usted”. El niño sale de la dirección para ir a su salón. Yo entro a la oficina del director, y en ese momento, una maestra entra para hablar con él: “buenas tardes profe, vengo para ultimar detalles del saludo de la siguiente semana”. El director le dice: “claro, pase por favor”. La maestra le dice: “ya hablé con las niñas de la escolta para que lleguen temprano”. El director le responde: “muy bien, y ¿se van a entregar diplomas?”. La maestra le comenta: “sí, pero ya están listos, ¿falta algo?”. El director le dice: “creo que no, yo hablé con el conserje para que pusiera el sonido”.

Otra característica de un director es la definición del rol que cada uno de los integrantes de la escuela debe desempeñar. Un director impulsor define estos roles para cada situación; sin embargo, los roles pueden cambiar fácilmente para dar una mayor eficiencia a los procesos de la escuela.

Organizo desde el primer día las bitácoras y las listas de cada uno de los grupos, para mí es muy importante y también me lo pidieron en algún momento en inspección escolar. Cada persona que va a trabajar conmigo tiene las actividades que debe realizar, para que después no haya problemas.

Los maestros de la institución consideran que su director define los roles y perfiles claramente, y facilita los recursos para que los maestros logren lo que se proponen ya que respondieron con una calificación promedio de 3.8, con una desviación estándar de 1.07. Uno de estos roles se establecen en un sistema de guardias para el tiempo de recreo. En caso de que el director y el subdirector se encuentren fuera de la escuela, el maestro a cargo de la guardia es el responsable de tomar decisiones. En el siguiente contexto se muestra este aspecto:

Es martes, son las 9:00 AM. Yo acabo de llegar a la escuela para obtener información de la práctica del director. El director se dirige a las oficinas del sindicato y me dice que la subdirectora se encuentra en las oficinas de la Secretaria de Educación y Cultura. Mientras se dirige a la salida, se encuentra con una de las maestras que le pregunta: “director, ¿a dónde va? ¿Quién quedará a cargo?”, el director se detiene un momento “voy a la Secretaria de Educación y Cultura, volveré en una hora, mientras tanto en la bitácora de la dirección está el nombre de la persona que le toca la guardia, y ella se encargará de todos los problemas que se presenten en mi ausencia, puede tomar decisiones, y si vienen padres de familia, que hablen con ella”.

Por otro lado, la planificación de la escuela determina los objetivos que se deben cumplir para el ciclo escolar. Parte de las acciones de gestoría que realiza un director es involucrar a todos en la planificación, los directores impulsores involucran a todo el personal de la escuela para obtener el apoyo de las personas que participaron en su desarrollo:

Trato de involucrar a todos en la planificación, de esta manera no se provocan conflictos entre los compañeros, y se sienten comprometidos con las actividades.

Asimismo, los docentes consideran que el director involucra a todos en la planificación, al otorgarle una calificación de 3.9 con una desviación estándar de 1.07. A continuación, se presenta una situación donde se resalta esta característica. En esta situación, el director les había pedido a los maestros que tuvieran una reunión el sábado, a las 10:00 AM, para tratar el evento del Congreso de los Niños:

Es sábado, son las 10:10 AM. El director se encuentra reunido con los profesores, en el salón de 5º A, para hablar sobre el Congreso de los Niños y sobre las actividades que podrían realizar durante la semana. Yo estoy sentada junto a una ventana del salón donde puedo ver a todos los maestros. El director dice: “buenos días, lo cité este día para escuchar sugerencias sobre actividades a realizar durante el Congreso de los Niños”, una de las maestras le responde: “buenos días, a mí me gustaría una comida para los niños, donde se puedan conocer antes de participar en el congreso”. El director continúa diciendo: “esa es una buena idea, pero antes, espero que todos traigan su bitácora para apuntar las comisiones que cada uno tendrá en este evento; y recuerden, esto es para beneficio de toda la escuela”.

Por lo anterior, se puede corroborar que las opiniones de los docentes se encuentran representadas en la planificación de las actividades.

Otro director señala:

Nosotros llevamos un liderazgo compartido, incluso las funciones administrativas son algunas veces compartidas con los maestros.

Otro aspecto de la vida escolar es la resolución de conflictos que se llevan a cabo en el centro. Sin embargo, de acuerdo al director impulsor, en algunas situaciones esta actividad puede estar opuesta a la aplicación de la normativa. Estos directores concentran más su esfuerzo en la solución de los problemas que en aplicar la normativa. Esto es manifestado por los docentes ya que

califican al director con un 2.0 y una desviación estándar de 1.12 cuando se les pregunta: “el director le da más importancia a la normativa que a la resolución de conflictos”. Este actuar es ratificado por el director cuando comenta:

No es mi política perder el tiempo buscando culpables, la vida me ha enseñado que es mejor perder el tiempo buscando soluciones, y las he encontrado siempre. Aquí quiero encontrar soluciones no culpables.

En otro comentario se menciona:

Un día nos robaron un calentón y en lugar de ir hasta Averiguaciones Previas a levantar el acta correspondiente, decidí comprar otro calentón y juntar a la planta docente para ver si podíamos analizar qué pasó y cómo le podemos hacer para que no pasen esas cosas.

En la práctica que lleva a cabo el director, se observó lo siguiente:

Es jueves, son las 12:00 PM. Me encuentro en la dirección, estoy sentada en una silla que está frente a él. Me está comentando que mandó llamar a un maestro que ha está llegando tarde a la escuela en la última semana. En ese momento, llega el maestro y dice: “buenos días profe, ¿me mandó llamar?”, y el director le dice: “sí, fíjese que tengo el reporte que en esta última semana ha estado llegando tarde a la escuela, como usted sabe esto es un mal ejemplo para los niños y de acuerdo a la normativa, tendríamos que hacer algo, pero quiero ayudarlo, ¿qué problema tiene?, ¿tiene algún problema en su casa?”, recuerde que ustedes los maestros son mis manos”. El maestro le responde: “sí, he tenido algunos problemas en mi casa”. En ese momento, le digo al director: “profe, lo espero afuera, voy a salir un momento”. El director se queda sólo platicando con el maestro.

Después de esto, el director comenta, al responsable de esta disertación, que el maestro tiene algunos problemas personales en casa pero que va a tener mucho cuidado de no llegar tarde a la escuela.

Aunado a los resultados anteriores, cabe señalar que para el director impulsor es importante aliviar incluso los conflictos entre padres y maestros, dado que, de acuerdo a él, eso no permite que el alumno aproveche la

educación que se provee dentro del salón de clases. Para el director impulsor, hablar con los maestros es importante para conocer ambas versiones, uno de los maestros que labora con él señala: “el director nos apoya mucho, no nos enfrenta. No le da razón al padre de familia hasta no ver el problema con el maestro, trata de solucionar el problema primero”.

Por otro lado, en relación a la pregunta de gestoría: “el director es capaz de elaborar presupuestos, así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela”, los maestros respondieron con un promedio de 4.7 y una desviación estándar de 0.67. El director confirma este punto de vista de los maestros. Durante la entrevista comenta sobre la forma cómo logró la aportación de recursos por parte de los padres, lo que le permitió elaborar el presupuesto para los proyectos planeados:

Cuando yo cobré la inscripción, hicimos un informe parcial, coloqué fotos del antes y el después, para que se notara la diferencia, esto provocó que los padres de familia vieran que se estaba trabajando y ellos empezaron a reaccionar.

Una situación en particular se observó durante el trabajo de campo.

Es martes, son las 10:00 AM. El director se encuentra en la oficina con uno de los encargados de la supervisión del programa Escuelas de Calidad. Yo me siento a un lado del escritorio observando la junta. El director señala: “falta poco para que el programa de escuelas de calidad deposite el dinero en la cuenta de la escuela; sin embargo, ya tenemos hecho el plan para completar el dinero que falta”. El representante del PEC le dice: “profe, aún no podemos entregar el dinero a ninguna escuela, falta poco tiempo”, el director responde: “le pido por favor que nos adelante los \$50 000, nosotros nos encargamos de lo demás, esta situación que tenemos es una necesidad”. El representante le cometa: “haré todo lo posible para dárselo antes”, y el director le comenta: “gracias, contamos con ese dinero para el presupuesto de este año, lo necesitamos para que la gente vea que se está haciendo algo útil con su dinero”.

El último comentario lo hace tomando como referencia a los padres de familia y la aportación económica que hacen en la escuela.

En relación a los tiempos establecidos para la entrega de proyectos y resultados, para un director impulsor el cumplimiento de estos tiempos no parece ser una prioridad, su interés se encuentra entre dos polos de tensión como lo perciben los maestros ya que un 63 % de ellos lo califican con un 2.9.

En un día de observación, se obtuvo lo siguiente:

Es miércoles, son las 12:00 PM. El director se encuentra realizando una rutina de inspección de las obras de construcción de los baños. Yo me encuentro caminando a un lado de él. El director se acerca con el ingeniero que contrataron para la construcción y le pregunta: “¿van a estar los baños para la fecha planeada?”. El ingeniero le responde: “eso va a ser muy difícil, ya que el dinero para la compra del material fue entregado con un retraso”. El director comenta: “ya veo, y ¿no sería posible acelerar la construcción?, los baños de los maestros no son suficientes para todos los niños”. El ingeniero señala: “no lo creo, si la aceleramos, podrían no quedar en óptimas condiciones”. El director le dice: “bueno, tómese su tiempo, pero espero que con estos baños podamos resolver el problema”.

Es importante señalar, que esta calificación no refleja propiamente que la molestia sea hacia el docente, sino hacia aquellos proyectos no terminados y que inhiben la mejora del centro escolar. En una de las pláticas que se tuvo con el director, comenta su reacción cuando las planeaciones de la escuela no se cumplen a cabalidad en el tiempo establecido:

Desafortunadamente, a veces tengo que regresarme a la planeación de la semana anterior, porque hubo algún contratiempo que no nos permitió lograr la meta, procuro que se inicie con lo que quedó pendiente, para que no se vaya acumulando el trabajo.

Por otro lado, para el director impulsor las acciones desviadas representan una amenaza para el cumplimiento de los proyectos. Para ellos, la solución de los problemas depende del buen funcionamiento de los planes que surgieron del consenso; por lo tanto, reconducir las acciones desviadas es muy importante.

Cuando hay una regla que establecimos en Consejo Técnico, se respeta. Si no la respetamos estamos provocando una anarquía, y debemos evitar estos escenarios.

Los maestros así lo consideran, ya que califican con un promedio de 4.6, con una desviación estándar de 0.48 en la pregunta: 'el director conoce las estrategias para reconducir acciones desviadas'. Fue posible también observar una situación donde el director realiza esta función:

Es martes, son las 9:00 AM. El director se encuentra en la dirección hablando con una maestra que parece que no respetará uno de los acuerdos que se hicieron por el colectivo, esto para la actividad de un campamento que se hará en la escuela con motivo de los festejos del Día del Niño. Yo me encuentro sentada afuera de la oficina, pero alcanzo a escuchar lo que platica el director con el maestro. "Maestra, evíteme la pena de tener que actuar como director y hacer respetar una decisión de consejo técnico", le señala el director. A lo que la maestra responde: "es que yo no estoy de acuerdo con lo que se decidió". El director le comenta: "mire, esto fue decisión de la mayoría, hay otros que tuvieron otras propuestas que no fueron agraciadas, y se sumaron con el mismo gusto, trate de hacer lo mismo", la maestra le responde: "bueno, está bien, eso intentaré". El maestro le dice "le pido que trate por favor, porque su actitud puede provocar que, para otras actividades, la escuela se vuelva una anarquía donde cada quien quiere decidir y no le conviene a nadie llegar a esa situación".

Los aspectos señalados anteriormente están relacionados con aquellas acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con

aspectos de gestoría. A continuación, se presentan las acciones relacionadas con aspectos de liderazgo.

*Acciones de la literatura de aprendizaje organizacional relacionadas con aspectos de liderazgo.*

A un director impulsor le gusta trabajar con otras personas y estimularlas a crecer profesionalmente, una forma de hacerlo es tomar cada una de las decisiones de la escuela en base a un colegiado, poniendo a consideración cada una de las opciones que son presentadas por los mismos maestros:

Aquí todo es por consenso, hay tres o cuatro propuestas, entonces lo ponemos frente a todos y luego votamos, nunca he tomado una decisión vertical. Yo me ajusto a las decisiones de la mayoría y los demás deben ajustarse también. En algunos instantes hay acuerdos y hay desacuerdos, pero finalmente todos llegamos a un punto clave para que los niños estén bien.

Para saber la opinión de los docentes en relación a esta acción, se hizo la pregunta: "el director promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos", los entrevistados calificaron con un promedio de 4.1 y una desviación estándar de 0.93. Otra evidencia de esta participación del colectivo en la toma de decisiones se plantea en la siguiente situación:

Es lunes, son las 12:00 PM. El director se encuentra reunido con todos los maestros para decidir cuál será la actividad a realizar durante el Día del Niño. La junta se lleva a cabo en un salón de la escuela, yo me encuentro sentada en una silla al fondo del salón. El director entra y comienza diciendo: "buenas tardes, gracias por venir. Creo que todos saben, esta junta es para decidir qué actividades haremos para celebrar el Día del Niño, me gustaría que dieran algunas sugerencias, para después votar y tomar una decisión". Una de las maestras levanta la mano y dice: "qué tal hamburguesas para repartir entre todos los niños", otra de las maestras

dice: “un campamento en las instalaciones de la escuela”, de esa forma van apareciendo otras sugerencias: “una disco”, “búsqueda del tesoro”, “una visita al cine”. El director va apuntando las sugerencias en el pizarrón, después dice: “creo que con esas será suficiente, ahora levante la mano quien vota por las hamburguesas, ¿quién vota por la visita al cine?”...

Por otro lado, una de las decisiones, que fue tomada por consenso, fue los cursos de enciclomedia que tomaron todos los maestros a contraturno (fuera del horario laboral). La decisión se tomó de manera colegiada ya que se vio la necesidad de hacerlo de esta manera. Uno de los maestros que participaron comentó: “nadie sabe cuándo le va a tocar, más vale que vayamos aprendiendo”. De igual forma el director comenta:

A mí me ha dado buenos resultados hacer las cosas por votación en esta escuela.

Otro aspecto de liderazgo es animar a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias. Para un director impulsor esta libertad para los maestros forma parte de la administración de la escuela, la considera una ventaja para la realización de las tareas. El siguiente es un comentario que hace el director durante la entrevista:

Si yo no estoy en la escuela yo le digo al maestro de guardia: “cuando tenga que tomar una decisión tómela, la que crea usted en ese momento que es la necesaria, me sentiría mucho peor si no tomara una decisión por miedo a equivocarse, que si toma la decisión equivocada. No importa si no fue quizá la mejor forma, pero hizo algo en ese momento, era su decisión y siempre será buena si lo hace con el objetivo de beneficiar a la escuela”.

De igual forma, se puede observar este comportamiento en el director cuando dice:

La participación en los programas de gobierno es elección de cada escuela, en ellos hay mucho burocratismo, yo tomo lo que sirve realmente, y lo que funciona, porque en los programas, los encargados vienen y duran toda la semana haciendo preguntas, no me gusta la forma como ellos quieren comprobar su trabajo.

La opinión de los docentes coincide con esta visión, al considerar al director como una persona que anima a explorar lo que se sabe y poner en práctica ideas propias, ya que se obtiene una calificación promedio de 4.1 en esta pregunta, con una desviación estándar de 0.8. Una situación relacionada con este aspecto se presentó durante la actividad de 'sombra' que se hizo con el director:

Es jueves, son las 11:00 AM. El director se encuentra en la oficina esperando a una maestra. Por lo pronto, se encuentra revisando unos papeles que llegaron de inspección escolar. Yo me encuentro sentada a un lado de su escritorio. La maestra llega a la dirección y dice: "buenos días profe, ¿qué se le ofrece?", el director le dice: "la subdirectora y yo tenemos que ir mañana temprano a la Secretaria de Educación, así que le pido por favor que se quede a cargo, ya que le toca la guardia de esta semana". La maestra le pregunta: "está bien, ¿qué quiere que haga si vienen algún padre de familia?". El director le contesta: "usted estará a cargo, recíbalos si lo considera necesario y analice la situación para dar una pronta solución al problema, y recuerde que debe estar presente para abrir y cerrar la puerta a tiempo". La maestra le pregunta: "¿existe alguna otra cosa que tenga que hacer el día de mañana?". El director le responde: "sí, mañana vendrán por una constancia de estudios, por favor entréguela al padre de familia". La maestra le responde: "muy bien profe, yo me encargo".

Considerando la situación anterior, es posible percibir a un impulsor como un tipo de director que crea procedimientos y estructuras flexibles dentro de una institución educativa, ya que permite que otra persona tome decisiones cuando él no está, de esta manera, su actitud parece ayudar al desarrollo de las actividades. Un director señala:

Yo les exijo a mis compañeros, pero no de la forma que me exigen a mí en inspección, hay formas y hay tiempos para hacerlo, les doy una mayor libertad para que lo hagan, soy más flexible con respecto a los procedimientos que existen. El hecho de que yo sea director no me dice que no pueda barrer ahí enfrente, para que los papás entren y vean un lugar limpio donde pueden dejar a sus hijos.

De esta forma lo perciben los docentes, que lo califican con un promedio de 4.7 y una desviación estándar de 0.67 en la pregunta: “el director crea estructuras y procedimientos flexibles”.

Por otro lado, existen situaciones que pueden parecer confusas para los docentes y clarificarlas es parte de las acciones de la literatura relacionadas con aspectos de liderazgo de un director. Un director impulsor se preocupa por realizar estas acciones para impulsar el desarrollo de las personas y las actividades:

Trato de hablar con todos para clarificar las cosas y si alguna pregunta es recurrente, la explico en las juntas de consejo técnico. Cada sugerencia es tomada en cuenta y es transmitida a todos.

Los docentes perciben esta característica de su director ya que lo califican con un promedio de 3.6 y una desviación estándar de 1.12 cuando se les pregunta: “el director guía y asesora a los demás en equipo, explicando, clarificando y elaborando cosas cuando están confusas”. Durante el trabajo de campo, se observó al director platicar con los profesores. Se ve que el director tiene presencia en la escuela ya que tanto los maestros como los padres de familia, y los niños, se acercan mucho a él. Se presencié una situación relacionada durante un día de observación:

Es lunes, son las 10:40 AM. El director se encuentra en una reunión con los maestros a la hora del recreo para hablar sobre algunos problemas en la escuela. Yo me encuentro sentada cerca del director. El director dice: “buenas tardes, los convoqué a esta reunión para proponer un sistema que nos ayude a cuidar a todos los niños durante el recreo”. Un de los maestros dice: “¿de qué se trata este sistema?”. El director señala: “montaremos guardias en parejas de maestros, para observar las distintas áreas de la escuela”. Otro maestro pregunta: “¿quién decide que área ocupa cada pareja?”. El director responde: “rotaremos las áreas para que no existan problemas en ese aspecto”. Otro maestro señala: “creo que el sistema puede funcionar”. El director continúa: “el mapa del pizarrón es un plano de la escuela, las zonas coloreadas corresponden a las zonas que se cuidarán, ahora, las parejas que se formarán hoy se pueden cambiar cuando deseen y bien, ¿quiénes quieren estar en pareja?”. Una maestra dice: “nosotras dos queremos ser una de las parejas”. El director comenta: “en esta hoja, anoten su nombre y el de su pareja para poder hacer los itinerarios de cada uno, cualquier sugerencia es aceptada, y me gustaría que la dieran ahora para hablarlo en esta junta y poder resolverlo”.

El párrafo anterior sugiere que el director impulsor divide las tareas de acuerdo a la especialidad de cada quien; sin embargo, los docentes otorgaron en promedio una calificación de 3.2, con una desviación estándar de 1.12, lo que no refleja una contundencia en que ellos perciban que sí lo hace.

En relación a la pregunta: “el director articula valores de aceptación y empatía, y se comparten ideas con los demás miembros, individuales y en equipo”, los maestros estimaron esta capacidad del director con una calificación promedio de 3.8, con una desviación estándar de 0.86. Es posible observar esta actitud del director cuando dice:

Yo les dije desde el primer día, este es nuestro automóvil de lujo, a mí, en esta ocasión, me toca ser el volante porque soy el director, a usted maestra le toca ser una llanta, a usted profesor la toca ser otra llanta, a usted la gasolina, pero todos son importantes porque si una parte del carro no funciona, no vamos a avanzar.

Una situación relacionada con esta pregunta se presenci6 durante el trabajo de campo:

Es mi6rcoles y son las 10:30 AM. Los ni6os han salido al recreo y el director est1 paseando por los salones. Yo me encuentro caminando a un lado de 6l. Afuera de un sal6n se encuentra una maestra grit1ndole a un conserje muy enojada, el director se dirige hacia ellos y pregunta: "¿qu6 pasa aqu6?" . El conserje le responde: "la maestra est1 enojada porque no he barrido su sal6n, pero este d6a no toca barrerlo". El director se dirige al conserje y le dice: "gracias, ret6rese perm6tame hablar con la maestra", despu6s se dirige a la maestra y le dice: "mire maestra, es importante que pensemos que aqu6 todos somos iguales, que nuestro quehacer sea diferente, no nos da derecho a maltratar a los conserjes". La maestra le responde: "mi sal6n no ha sido limpiado esta semana", y el director termina diciendo: "yo la entiendo, pero existen otras formas de pedir las cosas, aqu6 lo primero es el respeto, yo s6 que yo no les pago, pero mi obligaci6n es cuidar la integridad de todos y que nadie est6 por encima de nadie".

Por otro lado, una tarea primordial para un director impulsor es la resoluci6n de los problemas. Para lograr este objetivo tienden a dar una mayor importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan. Se puede corroborar esta actitud al compararlo con la opini6n de sus colaboradores, debido a que califican con un promedio de 3.7 con una desviaci6n est1ndar de 1.12, en la pregunta: "el director en esta escuela, le da m1s importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan". Durante la entrevista, un director se6ala:

Estoy m1s preocupado por una escuela formativa, m1s que por una escuela que forme m1quinas, para nosotros no es la excelencia sino formar ni6os que puedan integrarse a la sociedad.

Para soportar el p1rrafo anterior se presenta una situaci6n relacionada:

Es martes, son las 8:00 AM. El director se encuentra saliendo de la oficina y yo estoy parada a un lado de él. Una de las maestras pasa frente a él de camino a su salón; él la detiene y le pregunta: “¿maestra, que opina de entrar al programa escuelas de calidad?”, y ella le responde: “no lo sé, aquí estamos cansados de todos esos programas”. El director la mira y le dice: “mire maestra, yo soy de las personas que no tiene en su vocabulario la frase no puedo”, ella le contesta: “pero es que falta muy poco para que se cumpla con el plazo para entregar las solicitudes”. El director le contesta: “yo nunca me voy a quedar de brazos cruzados cuando hay algo que hacer, prefiero hacer algo y que me quede la satisfacción de que hice mi mejor esfuerzo, aunque el resultado no es el que nosotros quisiéramos. Bueno maestra, lo trataremos durante el consejo técnico para saber la opinión de todos”.

Entre otras de la características de liderazgo que posee el director impulsor, existe la capacidad para crear los espacios de diálogo con cada integrante de la comunidad escolar, ya que estos espacios desarrollan en el director el conocimiento de las necesidades que tiene la escuela, además le permiten conocer algunas de las propuestas de los propios afectados.

Yo tengo un sistema que me gusta estar en contacto con todos los niños y con todos los maestros, que mis alumnos no me tengan miedo, que ellos me consideren su amigo, ya que de esta forma se van a acercar con más confianza y voy a poder servirles mejor.

Para conocer cómo perciben los maestros este aspecto del trabajo del director se les pregunta: “el director establece espacios de diálogo para favorecer la resolución de problemas”, los entrevistados calificaron con un promedio de 4.3, con una desviación estándar de 1.13. Asimismo se describe el siguiente contexto para apoyar estos resultados:

Es viernes, son las 9:00 AM. El director se dirige a uno de los salones de sexto año. La maestra está dando la clase de matemáticas. Yo estoy a un lado del director para escuchar lo que desea decir a los niños. El director pide permiso para entrar al salón y después saluda a los niños: “buenos días niños”. Algunos niños le responden: “buenos días”. El director

continúa: “me da gusto venir para decirles, que ustedes son el grupo que más ha destacado por la limpieza de su salón”. La maestra y algunos de los niños aplauden y sonríen. El director continúa y les señala: “su salón es el que se ha mantenido más limpio desde que empezó nuestro proyecto de limpieza escolar, y además son de los que más han aportado para mantener limpia la escuela”. El director termina diciendo: “muchas felicidades, espero que sigan con ese animo hasta que termine el ciclo escolar”. La maestra le dice al director: “gracias profe”. El director le dice a los niños: “sigan con su clase y si tienen algún problema, no duden en llamarme. Hasta luego”.

Otra idea fundamental en el desempeño de un director impulsor es fijarse metas reales y hacer todo lo posible por alcanzarlas. Uno de los directores comenta:

Yo soy muy práctico, yo digo hay que hacer esto y demuestro que lo puedo hacer y que quiero hacerlo, porque sé que se puede, cuando uno pone el ejemplo y va para adelante, la gente viene atrás cosechando.

Otro de los directores comenta:

Siempre les pido a mis compañeros, no crean en lo que digo, crean en lo que hago.

Durante la estancia en la escuela fue posible observar una situación relacionada con este aspecto del director impulsor:

Es miércoles, son las 8:40 AM. El director está cerrando la puerta de la escuela. Yo estoy a un lado de él para observar sus actividades diarias. Uno de los maestros va llegando. El director lo ve y le dice: “buenos días profe, ¿qué le pasó? ¿Por qué llegó tarde?”. El maestro le responde: “es que se me hizo tarde para llevar a mis hijos a la escuela”. El director le señala: “espero que no se vuelva a repetir, ya que es un mal ejemplo para los niños que su maestro no llegue a tiempo”. El maestro le menciona: “no volverá a pasar”. El director abre la puerta y le dice: “eso espero, no le estaría diciendo esto si yo llegara todos los días tarde. Créame, es en beneficio de todos, por no sólo se los digo, además lo hago”. Cuando el maestro se va a su salón el director me comenta: “el mejor ejemplo es hacerlo tú primero, ya de allí tienes el cincuenta por ciento ganado porque, el hecho de cumplir, te da el derecho de exigir”.

En adición a esto, se pregunta a los docentes: “el director guía y asesora a los demás en equipo, explicando, clarificando y elaborando cosas cuando están confusas”. La respuesta de los docentes fue de un promedio de 4.5 con una desviación estándar de 0.71.

A continuación se presenta la contribución del director impulsor al aprendizaje organizacional.

### **Contribuciones al Aprendizaje Organizacional del Director Impulsor**

De acuerdo a Easterby-Smith y Araujo (1999) y Gairín (2000), el líder de la organización debe ser capaz de aprender y de promover el aprendizaje a través de su comportamiento, su estilo para hacer las cosas, sus métodos para recompensar y castigar, su habilidad para apoyar a sus subordinados, y su competencia para aceptar críticas y alternativas. Esto está relacionado con explorar y cuestionar lo que ya se sabe, guiar y asesorar a los demás en equipo, promover la toma de decisiones en manos de todos, dar mayor importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan y establecer espacios de diálogo para favorecer la resolución de problemas. Estas son las acciones que parecen ser preponderantes en el director impulsor por lo que parecen representar su principal contribución al aprendizaje organizacional.

La supervisión de las actividades y la clarificación de las mismas forman parte del liderazgo de este director, sus actividades suelen darse en equipo

como una forma de distribuir el conocimiento y esto le permite elaborar procesos y estructuras más eficaces. Esta forma de dirigir, está relacionada con Ogawa y Hart (1985, citados Immengart, 2000), que señalan que los directores exitosos son conocedores no sólo de los procesos de aprendizaje o instrucción, sino también de las actividades organizativas relacionadas con la diseminación y utilización del conocimiento en el perfeccionamiento del alumno y de las prácticas pedagógicas. Un ejemplo de esto es cuando el director hace la junta para presentar a los maestros el sistema de guardias que le gustaría implementar para mantener la vigilancia durante el tiempo de recreo. Cada maestro selecciona su pareja por afinidad pero convencido de la importancia de establecer el sistema para la seguridad de los alumnos y evitar los conflictos.

Esto también se relaciona con el hecho de que el director impulsor es capaz de construir una visión compartida, una visión que altere la forma en que las personas piensan sobre lo que es deseable, posible y necesario. Esto es algo muy relevante, dado que, con frecuencia, la visión compartida gira en torno del líder (Senge, 1990). La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones del futuro”, que proporcionen un compromiso legítimo antes que imponerlo. “Cuando más personas comparten una visión común, quizás esta visión no cambie fundamentalmente, pero cobra más vida, más relieve, pues se convierte en una realidad mental que las personas creen poder alcanzar” (Senge, 1990, p. 269). De esta manera, el director impulsor crea un ambiente en donde cada miembro de la escuela considera que es su tarea

actuar a favor de los objetivos planteados, ya que tales objetivos fueron concretados en conjunto y no por una decisión unilateral.

Esta conducta, le permite también, involucrar a los docentes en la resolución de problemas, e incluso involucrarse él mismo en el desarrollo de las actividades. Esto implica que contribuye al aprendizaje organizacional a través de un liderazgo involucrado, ya que está personal y activamente implicado en las iniciativas de aprendizaje, en los procesos de mejora del centro escolar. Su liderazgo parece traer a la organización la motivación suficiente para permitir que las personas expresen sus visiones; y por lo tanto, puede hacer la diferencia en el proceso de aprendizaje de los centros escolares. Así, un liderazgo donde el director se involucra e involucra a todos en las actividades, permite desarrollar a su vez un liderazgo compartido, donde, como lo señalan Copland y McLaughlin (2000), se puede construir un ambiente de cuestionamientos de análisis de datos y de compromiso de los miembros de la organización para avanzar todos en una misma dirección. Las dimensiones más relevantes de este proceso, como diría Mai (2004), incluyen el énfasis en permitir que todos participen y en la expectativa de que todos los miembros pueden agregar valor a las discusiones y revisiones, algo así como: “aquí todos cuentan”.

El director impulsor da una mayor importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan, de esta manera surge la posibilidad de

tomar riesgos en busca de las alternativas que la escuela requiere para solucionar su problema, esto se observó de manera contundente cuando dice:

Cuando tenga que tomar una decisión tómela, la que crea usted en ese momento que es la necesaria, me sentiría mucho peor si no tomara una decisión por miedo a equivocarse, que si toma la decisión equivocada. No importa si no fue quizá la mejor forma, pero hizo algo en ese momento, era su decisión y siempre será buena si lo hace con el objetivo de beneficiar a la escuela.

De esta manera contribuye al aprendizaje organizacional, ya que como señalan McGill, Slocum y Lei (1992) y Hall (2000), una cultura que tolera las fallas, que resultan de manera inevitable cuando se buscan innovaciones, que valora las ideas por parte de todos los miembros de la organización y la voluntad de pensar más allá de los límites de una determinada posición, está destinada a aprender. Esto resulta complejo cuando existen en la organización esquemas y estructuras rígidas. En este sentido, para lograr esta cultura, que tolere las fallas, el director impulsor genera estructuras y procedimientos flexibles que permiten la generación de nuevas ideas y su presentación frente a la comunidad para que puedan ser puestas en marcha. Este director no es indiferente a las estructuras; sin embargo, es capaz de utilizarlas para el beneficio de la escuela.

El que este director exhiba estas conductas, desarrolla en la organización la capacidad de detectar y corregir errores. De esta forma, el director impulsor pone en práctica estrategias de tipo generativo, en ellas se involucra a través de un proceso de cuestionamiento y transformación de las normas, los procedimientos, políticas y objetivos existentes; lo que se corrobora con el

resultado obtenido en la pregunta: “el director anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias”, donde los docentes consideran al director como una persona que invita a la innovación por medio de la reflexión de las normas y procesos existentes.

Esto está alineado con lo que señalan Bahlmann (1988, citado en Nekane, 2000), Swieringa y Wierdsma (1995), y otros autores como McGill, Slocum y Lei (1992), que consideran que las organizaciones que aprenden definen estrategias proactivas, orientadas a modificar el entorno y no sólo a adaptarse a él. Estas estrategias involucran el desarrollo de nuevas competencias y la fijación de un nuevo marco de acción. Lo anterior implica que el director impulsor es también pasador de lo propio y de lo colectivo, porque, por un lado, transmite el conocimiento que ha sido generado por él mismo y por el consenso de las personas que trabajan en la escuela; y por otro lado, al ser pasador de lo colectivo, juega el rol de artífice de llevar con éxito los cambios institucionales.

Así, el director impulsor busca desarrollar un ambiente donde se propicie el diálogo y la discusión, estableciendo tiempos para escuchar a los docentes, poner atención a sus propias palabras. De esta manera, es capaz de brindar distintas interpretaciones como parte de una reflexión que conlleven al aprendizaje.

Estos espacios de diálogo, le permiten a este director recoger la experiencia organizacional de cada uno de los integrantes. Este proceso de comunicación permite un intercambio de información y un medio para aprender

de las experiencias e iniciativas. Cada uno de estos intercambios, contribuye al aprendizaje colectivo, creando un sentido de identidad organizacional, y permitiendo que las personas expresen sus ideas. En este sentido Bolívar y Domingo (2000) señalan:

Los directores suelen ser los protagonistas de las historias de aprendizaje de la organización y si deben tender a alterar la cultura organizativa, las historias de aprendizaje expresan dicha cultura, y su reflexión colegiada puede posibilitar, además de aprender las lecciones de pasado, cuestionar los supuestos asentados (p.162).

En relación a lo anterior, los espacios para diálogo y la discusión de los supuestos, establecidos por este director, permiten construir nuevas realidades mediante una transformación de los modelos mentales de sus subordinados, dando como resultado el aprendizaje. En palabras de Kim (1993):

El aprendizaje organizacional depende de que los individuos mejoren sus modelos mentales; el hacer esos modelos explícitos es crucial para desarrollar nuevos modelos mentales compartidos. Esto permite que el aprendizaje organizacional sea independiente de cualquier individuo específico (p. 43).

Esto permite que los docentes sean capaces de descubrir y dar solución a los errores que se presentan en la organización, modificando las estrategias, políticas, cultura y estructuras. Esto está relacionado con el trabajo del director como gestor del conocimiento, porque aún cuando las estrategias, cultura y estructuras son vistas como variables independientes, son capaces de facilitar o dificultar este aspecto del trabajo del director.

Por otro lado, las relaciones personales propician el desempeño de cada uno de los integrantes de la comunidad, cada interacción de los individuos

produce un intercambio de información e incluso la generación de un nuevo conocimiento como parte de un proceso de reflexión entablado mediante el diálogo. Asimismo, se parte del supuesto de que la mayor parte del conocimiento de un individuo reside en sus modelos mentales, estos promueven el contexto para ver y descifrar nuevos conocimientos y determinar cómo la información es relevante para una situación dada; y al compartirlos con otros, trasciende al plano organizacional. De esta manera, el director impulsor contribuye el aprendizaje organizacional, ya que como lo señala Bethanis (1995), el trabajo del director implica construir un ambiente propicio al diálogo y a la discusión, procurando el tener tiempo para escuchar, para poner atención a sus propias palabras, ofrecer interpretaciones diversas y tener tiempo para reflexionar sobre conversaciones que conlleven al aprendizaje. En este sentido, el director impulsor genera estos espacios de comunicación entre los miembros de la escuela y propicia un intercambio de información creado por el ambiente de respeto y empatía que él mismo promueve dentro de la escuela.

A manera de cierre, en este capítulo se presentaron las características que determinan al tipo de director nombrado como 'impulsor'. Este director exhibe conductas de gerencia pero que no están tan relacionadas con aplicación de la normativa o la satisfacción de demandas externas, como es el caso del director regulador. Más bien, exhibe aquellas que también exhiben el director promotor y facilitador, como la programación de los tiempos y las acciones para ayudar a lograr los objetivos, definir los roles y perfiles claramente, y facilitar los

recursos para que los maestros logren lo que se proponen, involucrar a todos en la planificación, elaborar presupuestos, así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela y conocer las estrategias para reconducir acciones desviadas.

Por otro lado, las acciones relacionadas con aspectos de liderazgo del director impulsor, parecen estar referidas al hecho de que busca la superación de los alumnos, no en términos de estándares académicos sino como parte de una formación integral que permita a cada uno integrarse a la sociedad: “estoy más preocupado por una escuela formativa, más que por una escuela que forme máquinas, para nosotros no es la excelencia, sino formar niños que puedan integrarse a la sociedad”. Aún con este enfoque, las escuelas con directores impulsores presentan el índice de aprendizaje más acelerado que las otras escuelas, las escuelas con un director impulsor cambiaron sus calificaciones de 6 a calificaciones de 8 en los últimos dos años, mientras el cambio en escuelas con directores reguladores parece ser imperceptible y se mantienen en estándares satisfactorios. De esta manera, se apoyan los estudios recientes de Waters, Marzano y McNulty (2003) realizados en el ámbito de las instituciones educativas, que parece demostrar que un adecuado liderazgo está relacionado positivamente con la eficacia escolar, entendida como el incremento de los indicadores educativos. De esta manera, el liderazgo del director impulsor influye de manera positiva en los resultados de algunas de

las demandas externas y en las prácticas pedagógicas que se dan al interior de la escuela.

## Capítulo 5

### Discusión de Resultados

En la presentación de resultados se resaltaron dos aspectos clave en el trabajo de los directores escolares. Por un lado, las conductas relacionadas con aspectos de gestoría, que se ocupan más de hacerle frente a la complejidad de la organización. Entre estas conductas están aquellas relacionadas con la planificación, organización y el control. Y por otro lado, las conductas relacionadas con aspectos de liderazgo, que se ocupan más de llevar a cabo los cambios necesarios al interior del centro escolar y que conllevan a una transformación paulatina de las condiciones organizacionales (cultura, estrategias, políticas, redes sociales). Entre estas conductas están, entre otras, las relacionadas con favorecer la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos y explorar nuevas formas de hacer las cosas.

Los datos que se obtuvieron de las nueve escuelas condujeron hacia una clasificación de los directores escolares (que fue descrita al inicio del capítulo anterior) en términos de la cantidad de acciones relacionadas con aspectos de gestoría y liderazgo, y el énfasis puestas en éstas. De esta manera, se obtuvieron cuatro tipos de directores: el director regulador, el director promotor, el director facilitador y el director impulsor. Se describieron sus características y la forma en que cada uno de ellos contribuye en el aprendizaje organizacional.

Esta contribución puede ser igualmente valiosa dependiendo de las características del centro escolar.

La Figura 2 muestra una representación visual de la categorización que se hizo en este trabajo de disertación doctoral y la diferenciación en el énfasis puesto en acciones relacionadas con aspectos de gerencia y liderazgo.

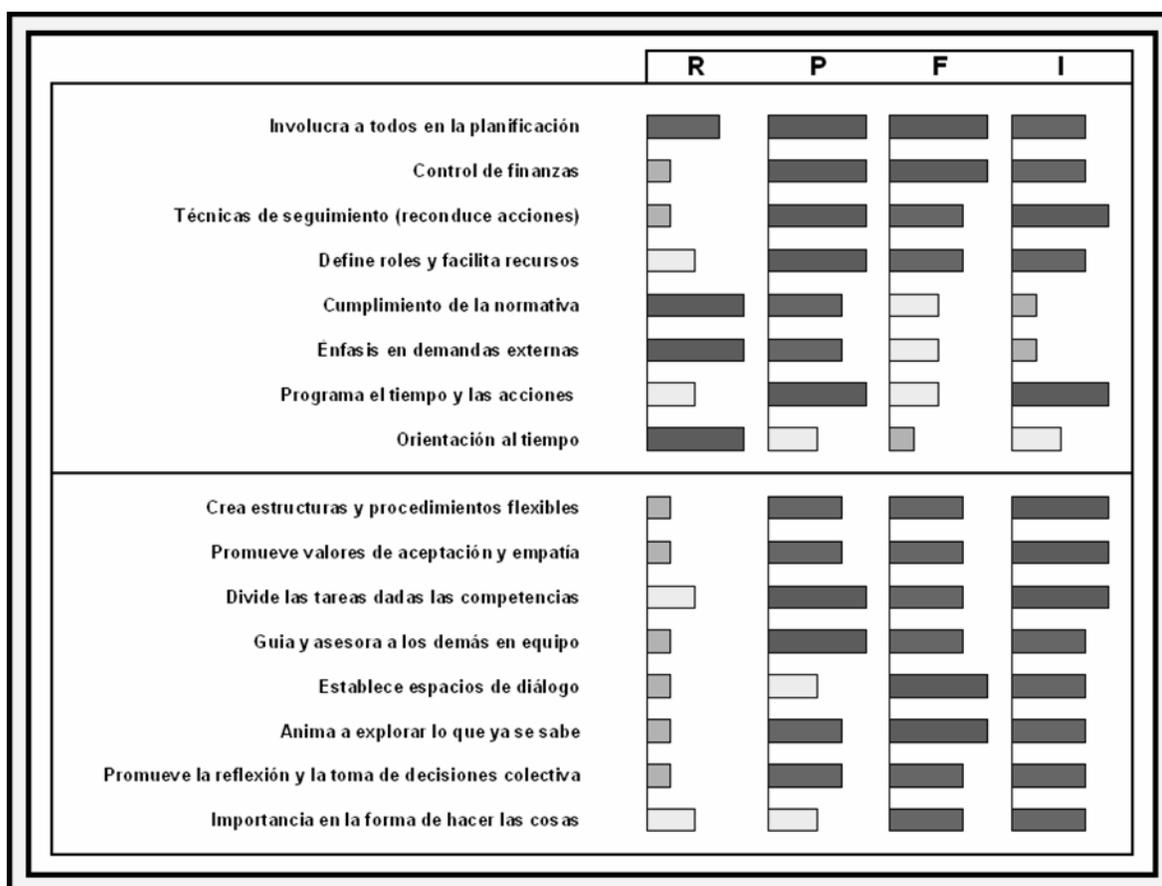


Figura 2. Representación visual de la categorización de los directores.

En esta figura se aprecia la distinción entre los diferentes tipos de directores. Por un lado, el director regulador está representado por aquellos que

dirigen a un centro escolar exhibiendo conductas de gestoría, más relacionadas con la normatividad y la satisfacción de demandas externas que con definir con claridad perfiles y roles y conocer las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes y programas. Asimismo, parecen exhibir pocas conductas relacionadas con aspectos de liderazgo, entre ellas el darle más importancia a la forma de resolver los problemas que a los resultados que se dan. El director promotor, por su parte, es el que más exhibe conductas de gestoría, pero su carácter de dirigir siendo incluyente le otorga más características de liderazgo, comparado con el director regulador. Por otra parte, el director facilitador es el que más parece encontrarse en dos polos de tensión, exhibiendo casi la misma cantidad de acciones relacionadas con aspectos de gestoría que con aspectos de liderazgo, su énfasis radica en lograr mejoras del centro escolar a través de permitir nuevas formas de hacer las cosas. Por último, el director impulsor es el que exhibe más conductas relacionadas con aspectos de liderazgo, lo cual está relacionado con su capacidad para transformar el centro escolar en términos de satisfacer las necesidades más apremiantes.

A continuación, se presenta un balance de los perfiles de cada director para favorecer la discusión de los resultados encontrados; y de esta manera, apoyar la respuesta a la pregunta de investigación: cómo contribuye el trabajo del director escolar, entendido como lo que hace y por qué lo hace, en el aprendizaje organizacional.

### *Cumplimiento de la normativa*

El director regulador es el que exhibe más conductas relacionadas con aplicar la normatividad que los demás directores de la clasificación. Considera que la conformación y el funcionamiento de la organización están influenciados por la división del trabajo, las normas internas y el seguimiento de las mismas. De tal forma, para el director regulador es esencial ajustarse a los parámetros ya establecidos por inspección escolar. De esta manera, su perfil está concentrado en ser 'pasador de lo ajeno' como lo menciona Nicastro (2000), ya que transmite lo que le es heredado en términos de cómo dirigir una escuela. Así, contribuye al aprendizaje organizacional haciendo que las cosas se cumplan basándose en reglas y políticas ya establecidas. Esto le permite tener a la escuela en 'buen funcionamiento'; es decir, operando en estándares académicos aceptables.

Es interesante destacar que aún cuando el director regulador es considerado el más abocado a la aplicación de la normativa, como lo catalogaron los maestros que laboran con él, se percibe a sí mismo como un persona que resuelve los conflictos por encima de aplicarla -se evalúa con un 1 (totalmente desacuerdo), en la encuesta aplicada a los docentes, en la pregunta "en esta escuela, usted como director le da más importancia a la normatividad que a la resolución de conflictos"- . Al parecer, el director regulador considera que al estar dentro de buenos estándares académicos, la escuela está

funcionando de la manera apropiada; y por lo tanto, los problemas que existen se están resolviendo.

Por otro lado, el director promotor exhibe también conductas relacionadas con la normatividad. Para él, el funcionamiento de la escuela también está influenciado por normas que deben seguirse, sin embargo, utiliza su experiencia para tratar de no aplicarla de una manera contundente y tratando más de resolver los conflictos que suceden al interior del centro escolar. Para este director, el rol que juega la cabeza del centro escolar, es crucial en los procesos de reforma escolar, pero hace que se cumpla la normativa tratando de ser incluyente a la hora de resolver los conflictos. Es un director que no sólo es pasador de lo ajeno sino también de lo propio, ya que utiliza su experiencia para transmitir lo que le ha funcionado, lo que ha acumulado a través de los años. Cabe mencionar que este director es el que tiene más años dirigiendo la escuela. Dos de los tres directores de esta clasificación tienen entre 6 y 8 años en su puesto, y el otro director tiene 4 años.

En términos del director facilitador, cumplir con la normativa es tan importante como darle solución a los problemas que ocurren en la escuela. Para él, el acatamiento de reglas y la forma en que se deben hacer las cosas, de acuerdo a instancias superiores, puede en algunos casos ser cambiado por nuevas formas que logren al mismo tiempo resolver los problemas del centro. Así, su contribución al aprendizaje organizacional es a través de un equilibrio entre el enfoque 'soft', como le llama Filella (2000), acentuando la importancia

del líder y su relación con sus seguidores, y el enfoque 'hard', acentuando el control que ejerce un director en los miembros de la organización.

Para el director impulsor, el cumplimiento de las reglas no es más importante que la resolución de conflictos, su atención está más dirigida a tratar de resolver los problemas que se están presentando en la escuela que cumplir con las políticas que demanda inspección escolar. Esto sugiere que este perfil de director trata de revelar la incoherencia de los pensamientos, tanto los de él como los de sus colaboradores, a través de permitir el libre flujo de ideas conflictivas. Esto le permite contribuir al aprendizaje organizacional a través de poner énfasis, como lo señala Argyris (2001), en las teorías empleadas (las acciones observables de los individuos) que los participantes llevan a la práctica siempre que entran en juego sentimientos de incomodidad. Así, este director parece alienado con lo que comenta este autor, en términos de que la base principal para una dirección efectiva es transformar, tanto como sea posible, el comportamiento requerido para llevar a cabo rutinas organizativas que den resultado.

### *Énfasis en demandas externas*

Por otro lado, y como otra característica primordial del director regulador, está el poner énfasis en satisfacer las demandas externas que en los intereses personales y laborales de las personas implicadas. Esta conducta que exhibe

este director va a hacer que los maestros traten de cumplir con las convocatorias lo más cabalmente posible, pero más en términos de “te digo que es de esta manera” que de apoyar formas distintas de hacer las cosas. En este sentido, contribuye al éxito del centro escolar, como diría Mai (2004), al tratar de buscar la estandarización de los procesos a través de lo que él considera son las mejores prácticas y apoyando los métodos que están dando resultados. Esto es algo que lo hace mantener el *status quo*, ya que utiliza más acciones que enfatizan la racionalidad y el control, acciones que, de acuerdo a Kotter (1995), están más relacionadas con aspectos de gerencia.

Tanto el director promotor como facilitador, aunque parecen darle igualmente importancia al cumplimiento de las demandas externas y a los intereses de sus docentes, en algunos casos supervisarán que los maestros cumplan a cabalidad lo que demanda inspección escolar; y en otras ocasiones, permitirán cierta autonomía a los docentes en términos de su participación en algún evento extraordinario. La diferencia entre estos directores, es que el director promotor buscará ese equilibrio más por mantener el *status quo* que por poner atención en los intereses del personal, como sería el caso del director facilitador. En este sentido, el perfil de ambos es el de dirigir a través de la responsabilidad que sienten para gestionar las áreas que pueden conllevar a una mejora del centro escolar. Esto está relacionado con lo que menciona Mintzberg (*et al.*, 1997), ya que para él, es el director el responsable de llevar a cabo con éxito la implantación de programas de mejora.

En contraste con el director regulador, el director impulsor pondrá más énfasis en satisfacer los intereses de las personas implicadas que las demandas externas. Para él, los maestros son “sus manos” por lo que no puede descuidar sus inquietudes. En este sentido, este director pone en práctica un liderazgo capaz de hacer consideraciones individualizadas, como lo señala Bass (2000), en donde reconoce necesidades diferentes de apoyo y desarrollo.

#### *Definir perfiles y roles y facilitar recursos*

En términos de definir perfiles y roles y facilitar los recursos para que los maestros logren lo que se proponen, el director regulador pareciera que no le da prioridad a este aspecto de gestión. Esto es algo que no está aparentemente alineado con los aspectos de normatividad y énfasis en demandas externas, ya que facilitar recursos pudiera ser una de sus funciones más importantes para que los maestros pudieran cumplir con las demandas y los parámetros ya establecidos. Sin embargo, los docentes no consideraron que él lo hace, ni siquiera él lo comenta durante la entrevista – aunque él se evalúa con un 5 (totalmente de acuerdo) en esta pregunta en el cuestionario- y no se observa tampoco durante los días de trabajo de campo.

Por otro lado, el director promotor también va a definir perfiles y roles y facilitar los recursos, pero más por el cumplimiento de las demandas externas en pro de lograr los objetivos del centro escolar, sobre todo aquellos

relacionados con estándares académicos. Este perfil, del director promotor, contribuye al aprendizaje organizacional al poner bajo escrutinio sus prácticas actuales y buscar mejores formas de hacer las cosas. Esto puede resultar en una paradoja, porque, para él, el éxito del centro escolar consiste en esforzarse tanto en la estandarización de sus operaciones, a través de la utilización de las 'mejores prácticas', como en buscar constantemente alternativas más eficientes para alcanzar sus objetivos. Esto, de acuerdo a Mai (2004), resulta igualmente paradójico para los líderes, porque por un lado deben apoyar los métodos que están dando resultados y, al mismo tiempo, cuestionarlos para buscar mejores formas de alcanzarlos.

Para el director facilitador, definir perfiles y roles y facilitar los recursos está en sintonía con los logros o la implantación de mejoras al interior del centro escolar. Este perfil del director facilitador le permite construir una visión del futuro y el reconocimiento de la realidad, lo que lo hace moverse en la dirección de la tensión creativa, como lo mencionan Immegart (2000) y Bolívar (2000).

El director impulsor, por su parte, facilita los recursos más para la resolución de problemas que para la satisfacción de demandas externas. Para él, la asignación de recursos no sólo le permite tener una visión del futuro y reconocimiento de la realidad, sino también contribuir al aprendizaje a través de su comportamiento, su estilo para hacer las cosas, sus métodos para recompensar o castigar y su habilidad para apoyar a sus subordinados. Esto está alineado con lo que señalan McGill, Slocum y Lei (1992) y Hall (2000), los

autores mencionan que una cultura de este tipo, que tolera las fallas, que resultan de manera inevitable cuando se buscan innovaciones, que valora las ideas que se generan por parte de todos los miembros de la organización y la voluntad de pensar más allá de los límites de una determinada posición, está destinada a aprender.

### *Técnicas de seguimiento y reconducir acciones*

En relación a conocer las técnicas de seguimiento y supervisión de planes, y plantear las estrategias para reconducir acciones desviadas, el director regulador no exhibe ninguna conducta relacionada con este aspecto; por lo menos, los resultados indican que los docentes no consideran que lo haga y aunque él dice que: “esta no es la forma de hacer las cosas, sino esta otra...” eso no implica que reconduce las acciones, sino que plantea una forma ‘heredada’ de hacerlas. Por esta razón, este director es el que es más visto como ‘pasador de lo ajeno’, que de lo colectivo, e incluso de lo propio.

Por otra parte, para el director promotor, llevar a cabo esta acción le permite buscar las estrategias más adecuadas para evaluar diferentes aspectos administrativos y verificar la eficiencia de las actividades y procesos, e inclusive, el propio personal. Esto lo lleva a cabo con apoyo de sus colaboradores, y le permite reorientar constantemente el rumbo del centro escolar.

Por otro lado, para el director facilitador, la reconducción de acciones está relacionada con la formación integral de los alumnos comparada con el director promotor en donde la razón por la que él reconduce las acciones es más en términos de mantener los estándares. En el caso del director impulsor, plantear estrategias para reconducir acciones desviadas es más del día a día que algo particular por hacer.

### *Control de finanzas*

En relación al control de las finanzas, al director regulador, no se le vio en la práctica exhibir esta acción, y los docentes tampoco consideran que lo haga. El director promotor, por su parte, también lo hace, y aunque los docentes no lo aprecian tan marcadamente (dados los promedios que se obtuvieron en el cuestionario) el trabajo de 'sombra del director' pudo constatar que sí lo lleva a cabo. En el caso del director facilitador y el director impulsor parecen ser los que mejor dan seguimiento a este aspecto en sus centros escolares. La diferencia estriba en que, dado los resultados que se obtuvieron en este estudio, es el director facilitador el que lo hace por sí mismo; contrario al impulsor, que parece ser que su mismo liderazgo provoca que algunos docentes lo apoyen, y por lo tanto, su mismo perfil hace ver a los demás que exhibe esta conducta de llevar el control de las mismas. Durante el trabajo de

‘sombra del director’ no se le vio llevar a cabo esta acción, al menos no más allá que el director promotor y facilitador.

### *Orientación al tiempo*

En términos del aspecto de gestión relacionado con establecer tiempos de entrega, el director regulador parece ser el más orientado a este parámetro. Para él, cumplir con los plazos es importante para que las cosas funcionen como deben, y no se permite aventurarse dentro del espacio que existe más allá de ese límite. Por esta razón, está muy alineado a los aspectos de gestión relacionados con racionalidad y control.

El director promotor, por su parte, considera que los docentes ya saben lo que tienen que entregar y en qué tiempo. De esta forma, no están tan limitados en hacer que se cumplan los plazos como el regulador, pero tampoco parece desarrollar nuevas formas de hacer las cosas para cumplir con los tiempos de entrega.

De igual forma, el director facilitador se muestra innovador en cuestiones de entrega y realiza las actividades necesarias para cumplir con los tiempos marcados sin generar presión en sus compañeros, un ejemplo de esto último se expone en la actividad de semana cultural desarrollada por ellos, y sus colaboradores, para satisfacer las demandas de inspección escolar. En este sentido, su liderazgo es del tipo ‘estimulador intelectual’, como lo menciona

Bass (2000), a través del cual alienta a sus seguidores a cuestionar sus supuestos y los impulsa a ser creativos e innovadores.

En contraste con el director regulador, el director impulsor está consciente del tiempo para la realización de las actividades, pero considera que este requisito está en un segundo plano, es decir, siempre y cuando las cosas se hagan. De esta manera, el director impulsor puede manejarse regularmente entre el tiempo destinado a planificaciones presentes y pasadas: 'regresemos a la planeación de la semana pasada para ver que faltó', para él, la idea es que las cosas se hagan en pro de satisfacer las necesidades más apremiantes del centro escolar.

#### *Involucrar al personal en planificación*

En términos de involucrar al personal en la planificación, cabe destacar que todos exhiben esta conducta. Sin embargo, hay diferencias en relación a por qué lo hacen. Por un lado, el director regulador lo hace porque considera que es parte de la normativa; y por lo tanto, es algo que se debe acatar. En el caso del director promotor, involucrar al personal en la elaboración de planes, es más para comprometer al personal en el cumplimiento de objetivos en pro de las mejoras de la escuela. Por otro lado, tanto el director facilitador y el director impulsor, lo hacen como una forma de enriquecer la propuesta y las actividades del personal: 'aquí todos cuentan'. Esta manera de conducirse, para involucrar

al personal en la planificación, está relacionada con lo que señala Mai (2004), el autor comenta que involucrar a los miembros de una organización en la planificación de tareas, le da una dimensión más relevante al proceso de aprendizaje, ya que pone énfasis en permitir que todos participen y en la expectativa de que todos los miembros, de todos los niveles de la institución, pueden agregar valor a las discusiones y revisiones.

### *Promover la reflexión y la toma de decisiones*

El promover la reflexión en el colectivo está relacionado con el permitir la generación de ideas en colectivo, mismas que pueden sustituir algunos procedimientos ya existentes. En el caso del director regulador, aunque ellos consideran que sí exploran nuevas formas de hacer las cosas (se evaluaron con un 5 en la pregunta del cuestionario: “el director promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos”), la triangulación de los resultados obtenidos en esta pregunta para este director, corrobora que no exhibe esta conducta. Posiblemente sucede como en el caso de la pregunta que está relacionada con la normatividad y la resolución de conflictos, estos directores consideran que el dejar que sus docentes externen sus inquietudes, en las juntas de consejo técnico, es porque tienen la apertura suficiente a opiniones diversas; sin embargo, la apertura es más por cumplir con un rol que se ha establecido para la figura de la dirección, que por convicción.

En el caso del director promotor, facilitador e impulsor, promover la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos es fundamental para que el centro escolar no sólo alcance los estándares ya establecidos sino que se cree un ambiente propicio para el diálogo y el aprendizaje.

*Anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe*

En el caso del director regulador, no se pudo constatar que exhibiera esta conducta. No se encontró evidencia durante el proceso de la entrevista, los docentes no perciben que lo haga, y no se observó en la práctica. El director promotor, por su parte, parece que sí anima a explorar lo que ya se sabe y poner en práctica ideas propias. Para él, exhibir esta conducta es importante para el fortalecimiento del centro escolar, en términos más de cuidar y elevar los estándares académicos. Por otro lado, el director facilitador, que también exhibe esta conducta, lo hace para el mejoramiento integral del alumno; es decir, busca, junto con el colectivo, aquellas formas que pueden no sólo cumplir con estándares académicos sino también con aspectos que parecen estar más relacionados con valores.

Por último, en relación a esta acción relacionada con aspectos de liderazgo, el director impulsor permite que la forma de resolver algunas necesidades de la escuela pueda surgir de ideas provenientes de cualquier parte de la organización, en este caso, del centro escolar. El intento por dar

solución a los problemas le permite al director impulsor explorar nuevas ideas que puedan ser más fructíferas. Esta parece ser la cultura que predomina en escuelas dirigidas por directores impulsores, orientada a la resolución de problemas; dichos procesos se inician y controlan a partir de problemas ya existentes o previstos. En este tipo de organizaciones, los problemas son considerados como interesantes indicadores de cambio; y por ende, de procesos de aprendizaje necesarios (Swieringa y Wierdsma, 1995).

Esto último está relacionado con la idea de los micromundos de acción, mencionados por Kim (1995). Los micromundos son escenarios (juegos relevantes) que permiten explorar aspectos y dinámicas de situaciones de la organización que resultan complejas.

#### *Establece espacios de diálogo*

En el caso del director regulador, no parece establecer espacios de diálogo aunque él considera que sí lo hace. Este perfil de director va a dialogar más de proponer sus propios puntos de vista, que de indagar los puntos de vista de sus colaboradores.

El director promotor contribuye a expandir las aptitudes de sus docentes buscando espacios en donde se puedan externar las ideas, esto lo hace a través de un modelo I de la acción, mismo que parece operar, de manera más contundente, en el director regulador. El modelo I de la acción, como menciona

Argyris, sugiere una forma de actuar en donde los individuos establecen sus posiciones, evaluaciones y atribuciones en formas que inhiben el proceso de indagación. El director promotor, aunque sí permite la indagación, lo hace más a través de un enfoque único, en donde trata de llevar al personal a su propia forma de ver las cosas, sobre todo en cuanto se refiere a mantener estándares académicos altos.

Por su parte, el director facilitador e impulsor son los que más contribuyen en este aspecto, dado que su apertura a las opiniones de sus colaboradores permiten desarrollar en sus miembros la habilidad para cuestionar supuestos e implementar nuevas prácticas. Por lo tanto, estos directores proveen el contexto para ver e interpretar nuevo material y determinar cómo la información es relevante para una situación dada; y al compartir sus modelos mentales con otros, trascienden al plano de la escuela. Esta es una contribución importante, dado que, como menciona Kim (1995):

El aprendizaje organizacional depende de que los individuos mejoren sus modelos mentales; el hacer esos modelos mentales explícitos es crucial para desarrollar nuevos modelos mentales compartidos. Esto permite que el aprendizaje organizacional sea independiente de cualquier individuo específico (1993, p. 43).

Esta contribución de los directores facilitadores e impulsores implica que están más inclinados a operar bajo un modelo II de la acción, en donde los individuos ilustran abiertamente la forma en que se llegan a evaluaciones y atribuciones. Esto sugiere que son más capaces de llevar a cabo un razonamiento productivo para hacer explícitas las premisas y para que las

conclusiones puedan comprobarse mediante una lógica independientemente del que las creó (Argyris, 2000).

De esta manera, los directores facilitadores e impulsores, parecen ser más responsables de construir organizaciones donde sus colaboradores puedan continuamente expandir sus aptitudes, para comprender la complejidad y mejorar los modelos mentales compartidos, tratando de aprender a un nivel superior (de 'doble circuito' como lo señalan Argyris y Schön, 1978), para que sean capaces de detectar y corregir errores dentro de la organización, alterando con esto sus variables base (como la cultura del centro escolar).

#### *Dar importancia a la forma de hacer las cosas*

De acuerdo a lo señalado anteriormente, animar a explorar y cuestionar lo que ya se sabe está relacionado con el aspecto: "para resolver problemas, se le da más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan". La relación de esto estriba en que si se anima a explorar lo que se ha hecho con anterioridad, en la resolución de un problema, entonces la forma de resolver la 'nueva' situación que se presente es más importante que el resultado que se da.

Para el director regulador, la mejor forma de hacer las cosas 'ya existe'; y por lo tanto, si la escuela está funcionando, como lo demuestran los estándares académicos, nuevas ideas pueden venir a descontrolar al centro.

Por otro lado, un director promotor considera que cada problema que se presenta es semejante a otro, y las soluciones surgen de la experiencia adquirida por los problemas antes resueltos. De esta manera, para él, la forma de hacer las cosas sí es importante, pero lo es tanto como el resultado que se da: “a mi me interesa más cómo hacen las cosas los maestros, pero porque nuestra prioridad son los niños, los resultados también tienen que ser muy importantes”. Esto parece ser una rutina llevada a cabo por el director promotor. En este caso y como lo menciona Argyris (2001), las rutinas pueden reforzar el *status quo* inhibiendo el aprendizaje de la organización. El director promotor aunque exhibe más conductas de liderazgo que el director regulador, también tiende a mantener el estado actual de las cosas, aún cuando es incluyente a la hora de tomar decisiones. Esto sugiere que probablemente no revele la incoherencia de sus propios pensamientos a través del libre flujo de ideas conflictivas, porque permite hacer énfasis en las teorías empleadas de sus colaboradores (las acciones observables), en donde entran en juego sentimientos de incomodidad o amenaza.

En el caso del director facilitador e impulsor, ambos le dan más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan.

### *Promover valores de aceptación y empatía*

En relación a promover valores de aceptación y empatía, el director regulador parece no preocuparse por establecer una relación afable entre él y sus colaboradores. Está consciente que una parte del personal docente no comulga con sus ideas, aunque también sabe que tiene el reconocimiento de otros. Esto no parece preocuparle y utiliza el estandarte de 'los maestros saben como se deben hacer las cosas y deben apegarse a ellas'.

El director promotor, por su parte, considera la búsqueda de esta aceptación como parte de su estrategia para mantener los estándares altos de la institución; sin embargo, no pone un gran empeño en estas relaciones.

En contraste, tanto el director facilitador como el director impulsor, se preocupan por mantener una visión de grupo, para ellos promover valores de aceptación y entendimiento de las opiniones diversas, es fundamental para el 'buen funcionamiento' del centro escolar: 'este es nuestro automóvil de lujo, todos son importantes porque si una parte del carro no funciona, no vamos a avanzar'. Esto contribuye en el aprendizaje de la institución, porque como menciona Senge (1990), el director como líder de la organización debe ser capaz de construir una visión compartida, apartarse de las visiones que derivan de una organización jerárquica tradicional, para conectar esta visión con las

visiones personales de los individuos que forman parte de ella. Esto implica permitir la coexistencia de múltiples visiones y realidades.

### *Dividir tareas de acuerdo a la especialidad*

Por último, en términos de dividir las tareas de acuerdo a la especialidad de cada quien, es importante mencionar que aunque el director regulador considera los principios básicos de la estructura organizacional, respetando el grado de especialización en operaciones particulares que así lo requieran (por lo menos esto es lo que se pudo observar y obtener de la entrevista de este director), los docentes parecen no ponerse de acuerdo en que exhiba esta conducta ya que no se obtuvo una homogeneidad en las respuestas, y al contrario, está muy dividida la opinión. Posiblemente esto se debe a que algunos profesores perciben que el director regulador tiene cierto favoritismo y permite que sólo algunos docentes puedan realizar tareas de acuerdo a sus habilidades o preferencias, o posiblemente se debe, a que el ambiente que ha creado en términos de dirigir más a través de aplicar la normativa, hace que algunos docentes no estén de acuerdo en que él exhiba esta conducta.

Esto es algo muy relevante, ya que dividir las tareas de acuerdo a la especialidad de cada quien, es una contribución importante al aprendizaje organizacional, ya que promueve el dominio personal al alentar el crecimiento

de los miembros del centro educativo. En el caso del director promotor, facilitador e impulsor, estos sí parecen exhibir esta conducta.

A manera de cierre, en este capítulo se presentó la discusión de los resultados encontrados en esta disertación doctoral. La discusión se hizo a partir de un balance de los cuatro perfiles aquí mostrados. Se tomó como referencia las acciones que llevan a cabo, y el por qué de estas, para hacer la distinción de cada perfil. Se tomaron aquellas acciones que se presentaron de manera contundente; es decir, que pudieron ser trianguladas a través de las tres fuentes de recolección de datos utilizadas en este trabajo de disertación: la entrevista a profundidad, el cuestionario aplicado tanto al director como a la planta docente, y la observación de la práctica del profesor (el trabajo de 'sombra'). A continuación se presentan las conclusiones de este trabajo de disertación.

## Capítulo 6

### Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta disertación doctoral ayudan a dar respuesta a la pregunta de investigación: cómo contribuye el trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional, entendido este como la capacidad que tiene la organización para detectar y resolver problemas, y adaptarse con mayor rapidez a los cambios y exigencias del entorno. Se concluye que el trabajo del director escolar parece tener un impacto importante en el aprendizaje de los centros escolares. Este impacto está en términos del trabajo que realiza; es decir, de las acciones que lleva a cabo y el por qué de estas. Esto ayudó a dar una respuesta más empírica a la interacción que hay entre el papel que tiene el director como líder y como gestor, lo que generó una base de conocimiento que permitió identificar las prácticas del director y su contribución en el aprendizaje de la organización. De acuerdo a los resultados, pareciera que existen cuatro perfiles de directores escolares que contribuyen de manera distinta al aprendizaje organizacional: el director regulador, el director promotor, el director facilitador y el director impulsor.

Por un lado, el director regulador, que parece exhibir conductas de gestoría más relacionadas con la normativa y la aplicación de reglas y políticas preestablecidas, y en donde inclusive la conducta que exhibe de liderazgo (de

acuerdo a los resultados), de darle más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan, parece estar relacionada a una 'forma correcta de hacerlas' de acuerdo a lo que él considera establecen instancias escolares.

Para el director regulador, la conformación y funcionamiento de la organización parecen estar más influenciados por la estructura y las normas internas y el seguimiento de las mismas. En este sentido, parece adoptar la capacidad de definir las normas y establecerlas. A tales normas podrían ajustarse las situaciones y conductas dentro de la organización.

Este estilo de director parece poner énfasis en el seguimiento de parámetros o criterios previamente establecidos y por los que se supone deben de guiarse las actividades. Desde esta perspectiva, puede contribuir en el aprendizaje organizacional al ser pasador de lo ajeno, como lo menciona Nicastro (2000), porque transmite más lo que les es heredado; asimismo, es también pasador de lo propio, en donde transmite el conjunto de experiencias que ha acumulado a través de los años. Contribuye de esa forma al aprendizaje del centro escolar ya que parece buscar la estandarización de los procesos a través de lo que él considera son las mejores prácticas y apoyando los métodos que están dando resultados. Contribuye también al aprendizaje de la organización operando, posiblemente, a través del modelo I de la acción, que sugiere una forma de actuar a través de la aplicación de estrategias

adaptativas, que mejoran las competencias actuales de la organización sin alterar las variables base de la misma (política, cultura, estrategia).

Por otro lado, el director promotor es el que parece exhibir más conductas relacionadas con gestoría, con poner más énfasis en la administración, y considerar la normativa pero tratando de ser incluyente a la hora de tomar decisiones. Esta característica del director promotor parece ser más dependiente del contexto que de las habilidades personales. En este sentido, se puede decir que el director sigue siendo crucial en los procesos de reforma escolar y sus funciones pueden verse entre una función del director como protector de la visión y misión (gestor) y otra función que lo lleva a contribuir en el aprendizaje del centro escolar a través de promover los procesos de mejora. Esta es, posiblemente, la mayor contribución del director promotor al aprendizaje organizacional, hacer que se cumpla la normatividad, involucrando a todos en la planificación de las acciones que contribuyen a mejorar el centro escolar, y a través de promover la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos.

Así, el director promotor no sólo parece ser pasador de lo ajeno, en donde es transmisor de la visión y misión de la escuela, y de las normas que son establecidas por instancias educativas, sino también pasador de lo propio y de lo colectivo. Es pasador de lo propio porque transmite también lo que ha acumulado en conocimientos a través de los años y trata de utilizar lo que le ha funcionado y lo que no; y es pasador de lo colectivo porque transmite lo que ha

adquirido en términos de un aprendizaje en equipo, generando el contexto y permitiendo el desarrollo de las aptitudes a través de explorar lo que ya se sabe y poner en práctica ideas propias. De esta manera, puede lograr que se desarrolle una figura más amplia del director, más allá de las perspectivas individuales, pero jugando el papel de artífice de llevar a cabo con éxito mejoras al interior del centro escolar. Aún con esto, este perfil de director también parece operar en un modelo I de la acción, la diferencia estriba en que aunque sí permite la indagación, lo hace tratando de llevar al personal a su propia forma de ver las cosas, sobre todo en cuanto se refiere a mantener estándares académicos altos.

En el caso del director facilitador, éste parece exhibir conductas repartidas en acciones de la literatura relacionadas con gestoría y liderazgo. A pesar de las limitaciones en la estructura y normatividad de los centros escolares, su propia función pudiera propiciar que influya en la conducta del profesorado, una influencia que, de acuerdo a Álvarez (2000), puede separarse de funciones de liderazgo, que están más encaminadas a modificar conductas por convicción y no por obligación. Así, el director facilitador, al igual que el promotor, no sólo parece ser 'pasador de lo ajeno', sino también pasador de lo propio y de lo colectivo. Esto puede llevarlo a considerar que satisfacer las demandas externas es tan fundamental para mantener a la escuela en 'buenas condiciones', como llevar 'buenas relaciones' con el personal docente a través

de promover valores de aceptación y empatía. De acuerdo a él, esto puede determinar el éxito en implantar estrategias de mejora.

De esta manera, puede contribuir al aprendizaje organizacional, porque, como dice Mai (2000), su trabajo parece ser que no es sólo como crítico/provocador, que implica que lleva a cabo un escrutinio de las prácticas y acciones que tanto él como sus subordinados realizan para sugerir mejores formas de alcanzar objetivos similares en el futuro; sino también como 'abogado del aprendizaje' y 'líder de innovación', que implica facilitar talleres interactivos de resolución de problemas, en donde, durante el trabajo en equipo, facilite la transferencia del conocimiento.

El director impulsor, por su parte, es el que parece exhibir más conductas de la literatura relacionadas con aspectos de liderazgo. En ellas se encuentran la capacidad para animar a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, guiar y asesorar a los demás en equipo, promover la toma de decisiones y la reflexión en manos de todos, dar mayor importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan, y establecer espacios de diálogo en el colectivo. Estas conductas parecen proporcionarle un marco de acción favorable para involucrar a todos en la resolución de problemas, dado que, para él, satisfacer las necesidades del centro escolar y resolver conflictos es fundamental para el 'adecuado funcionamiento' de la escuela. Así, su mayor preocupación parece que no es sólo es cumplir con estándares académicos, o cumplir con las demandas que señala inspección escolar más allá de satisfacer los intereses

personales y laborales de las personas que laboran con él, sino establecer un ambiente en donde cada miembro de la escuela considere que es su tarea actuar a favor de los objetivos planteados y que han sido concretados en consenso.

Estos directores son los agentes de cambio señalados por Schein (1992), capaces de crear condiciones que permitan la participación activa de todos los miembros de la organización en la resolución de problemas. De esta forma, estos directores ejercen un liderazgo compartido, proporcionando información y recursos, armonizando los intereses con los objetivos y con las expectativas, y guiando los procesos para que estos no se desvíen de la misión y la visión de la escuela.

Por lo anterior, tanto el director facilitador como el director impulsor, parecen operar más en el modelo II de la acción. En este modelo, los individuos ilustran abiertamente la forma en que se llegan a evaluaciones y atribuciones. Esto sugiere que son capaces de indagar sobre los procesos que pueden facilitar más la forma de hacer las cosas. Con esto, parecen intentar llevar a cabo un razonamiento productivo dentro del centro escolar, como diría Argyris (2001), tratando de hacer explícitas las premisas y logrando que las conclusiones puedan comprobarse mediante una lógica independiente del que las creó.

Así, los hallazgos de esta disertación doctoral ayudan a generar una base de conocimiento que permite identificar las prácticas del director y su

contribución en el aprendizaje de la organización. Por un lado, cabe destacar que sí parece haber una distinción importante en términos de las acciones que exhibe el director escolar. Por esto, se considera provechosa la distinción, porque la gestoría no debe ser minimizada y sí diferenciada de aspectos de liderazgo, ya que existen acciones clave que parecen estar relacionadas con la eficacia de los centros escolares como el orden (establecimiento de procedimientos y rutinas de operación), la disciplina y el enfoque (el centrarse en objetivos de enseñanza y en resultados que desea alcanzar el centro escolar), los recursos (promover y facilitar materiales y el desarrollo profesional necesario para una exitosa ejecución de las operaciones), el involucramiento de la planta docente en la planificación, y el conocimiento de los planes y sistemas de evaluación.

Por otro lado, las acciones relacionadas con aspectos de liderazgo están relacionadas con promover la reflexión en manos de todos, explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias, guiar y asesorar a los demás en equipo, crear estructuras y procedimientos flexibles, dividir las tareas de acuerdo a la especialidad de cada quien y establecer espacios de diálogo para favorecer la resolución de problemas. Esta distinción está alineada con Kotter (1995), ya que aunque él no ve una oposición paradójica entre liderazgo y gestoría, sí describe elementos diferenciadores entre ambas funciones.

De esta manera, de acuerdo a los resultados, pudiera ser que exista una gestoría sin un liderazgo claro (directores reguladores) y que la escuela siga manteniéndose en estándares académicos satisfactorios. Estas escuelas están dentro de los estándares académicos y no parecen tener problemas para cumplir con los requerimientos que demanda la Secretaria de Educación y Cultura a través de su departamento de Inspección Escolar.

Por otro lado, una gestoría eficaz, que parece ser que es la que tienen los directores promotores, está relacionada con estándares académicos altos, posiblemente porque el énfasis de estos directores es en la administración, dado que resolverá los problemas enfocándose en los objetivos, recursos, estructura organizacional (forma en que está dividido el trabajo) o en la gente. Su eficacia parece depender de los resultados y beneficios que desea alcanzar para el centro escolar.

En relación a operar exhibiendo conductas tanto de gestoría como de liderazgo, parece ser que esto favorece el cumplimiento de estándares, pero de manera satisfactoria, no sobresaliente (como es el caso de las escuelas dirigidas por directores promotores). De acuerdo a los resultados obtenidos en esta disertación, esto pudiera ser porque el énfasis en dirigir, del director facilitador, está más allá de la administración; es decir, está repartido en dirigir a través de un liderazgo involucrado. Esto implica que estos directores parecen preocuparse más por instalar tareas críticas o programas de operación, como una prioridad en las discusiones grupales, más allá que poner énfasis en

cumplir con estándares académicos. Esta acción, de ser tomador de riesgos, hace que no todas las tareas que emprenda van a ser exitosas porque prefiere revisar distintas alternativas, aunque estas no den los resultados deseados.

En el caso de escuelas dirigidas por directores impulsores, se aprecia que el énfasis no es en lograr altos estándares académicos, sino establecer un clima apto para la resolución de problemas. Sin embargo, el liderazgo que exhiben estos directores, parece ser que impulsa a la escuela a mejorar sus resultados académicos dado que han venido de menos a más en los últimos dos años. Así, más que preocuparse por instalar tareas críticas, se preocupan por satisfacer las necesidades más apremiantes del centro escolar.

Un comentario que vale la pena mencionar es que, de acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo de disertación, parece ser difícil que exista un director escolar que presente acciones de liderazgo y que exhiba menos de tres acciones de gestoría de las señaladas en el cuestionario – mismo que se aplicó como parte de la recolección de datos –, aunque esto último sea porque él mismo las lleve a cabo, o porque su mismo liderazgo impulse a los miembros de la organización para que algunas acciones de gestoría sean ‘cubiertas’ por ellos, como elaborar papeles para inspección escolar y llevar las finanzas de la escuela.

Tomando como referencia las conclusiones obtenidas de este trabajo de disertación doctoral, se podrían obtener las siguientes implicaciones.

## **Implicaciones**

De acuerdo al análisis hecho en el capítulo anterior y en los párrafos anteriores, pudiera decirse que el perfil de los directores reguladores no va a perjudicar el centro escolar, al menos no en los primeros dos o tres años que esté en el puesto. Se pudo constatar que no alterará la forma de hacer las cosas y mantendrá de manera satisfactoria la participación de la escuela en relación con las exigencias internas y externas del curriculum. Sin embargo, pareciera que si este tipo de director sigue en el mismo centro escolar, pudiera comenzar a deteriorar el sistema, al inhibir la participación activa por parte del docente; y posiblemente, al propiciar un ambiente inadecuado para las buenas relaciones interpersonales.

Por su parte, los directores promotores y facilitadores pudieran ser los más convenientes en escuelas en donde ya existe una cultura de trabajo estandarizada y el cumplimiento de estándares académicos es bueno. Estos directores, van a apoyar, respectivamente, el seguimiento de las reglas ya establecidas para superar estándares; y por otro lado, mantenerlos en términos de un aprendizaje más integral para el niño.

Por otro lado, para una escuela con crisis, pudiera ser más conveniente el perfil de los directores impulsores, para transformarla con resultados a corto plazo. Cabe preguntarse, cuánto tiempo podrían permanecer exhibiendo estas características, mismas que los describieron como impulsores, y si no terminarán transformándose en un director facilitador o en un director promotor.

En el supuesto de una escuela nueva, sería recomendable que fuera dirigida por un director promotor, dado que pondría énfasis en la administración, procurando cumplir con buenos estándares académicos, posiblemente en un corto plazo. Por otro lado, en el supuesto de que una escuela este operando de manera satisfactoria, sin problemas apremiantes y con estándares académicos aceptables, y que se requiriera un reemplazo del puesto del director durante un corto tiempo, se podría decir que cualquiera de los cuatro perfiles descritos cumpliría con el trabajo de manera satisfactoria. Esto es porque inclusive, las características que determinan a un director regulador permitirían que mantenga el *status quo*. Cabría preguntarse que si al igual que pasa en sus escuelas, en un periodo más largo de tiempo en la dirección, se desarrollaría un ambiente donde se perciban opiniones tan divididas.

En contraste, cabría preguntarse qué haría en tal escuela, en términos de mejora, un director impulsor, ya que probablemente si no existen problemas de infraestructura dentro de la escuela, ¿realizaría acciones encaminadas a resolver 'otros' tipos de problemas? En el caso de un director promotor, ¿buscaría llevar a la escuela a estándares más altos?, y finalmente, un director facilitador, ¿cambiaría la forma de hacer las cosas? Estas son preguntas que no pueden ser contestadas en este trabajo de disertación, pero que pueden dar lugar a futuras investigaciones.

Finalmente, en este trabajo de disertación se partió del supuesto de que todas las organizaciones aprenden. Sin embargo, los resultados que arrojaron

este estudio sugieren que es posible que, de acuerdo a cada perfil aquí descrito, un director pueda ser más eficiente en resolver un tipo de problema, más que otro. Un diseño nuevo de pruebas (la prueba ENLACE) pudiera ser resuelto más rápido por un promotor que por otro director dado que su énfasis está en el aseguramiento de altos estándares académicos. Sin embargo, un problema serio de padres de familia, pudiera ser resuelto con mayor rapidez y eficacia por un director facilitador o impulsor, dado que ellos parecen poner más énfasis en crear un ambiente propicio para el diálogo.

Se presentan a continuación algunas relaciones que pudieran contribuir a explicar más la realidad planteada en este trabajo y que también puedan sugerir futuros estudios.

### **Futuras investigaciones**

De acuerdo a los resultados, algunas conductas pueden ser exhibidas más que otras dependiendo del conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad (la realidad particular de cada centro educativo). Sería bueno indagar si ese conjunto de circunstancias está relacionado con los estadios de desarrollo de la organización expuestos por Gairín (2000). El nivel de desarrollo, de acuerdo a este autor, está relacionado con aspectos históricos, inquietudes, experiencias y compromisos de los centros educativos, mismos que los llevan a 'posicionarse' en un determinado estadio. De acuerdo

a este autor, cada centro tiene su forma particular de ver e interpretar las cosas, y de acuerdo al conjunto de eventos o acontecimientos que se presentan, se puede hablar de tres estadios de desarrollo de los centros escolares: 1) la organización como marco o estructura de intervención, 2) la organización como contexto de intervención, y 3) la organización que aprende.

Tomando en cuenta lo anterior y las conductas que exhiben los directores reguladores, y partiendo a su vez del análisis general de funciones organizativas clave como lo son: la planificación y la toma de decisiones, podría, tal vez, cuestionarse si los centros escolares que son dirigidos por ellos se encuentran en el estadio de desarrollo de la organización vista como marco o como una estructura, en donde el cumplimiento a la normatividad es la función más importante que lleva a cabo el director. En este estadio de desarrollo, la toma de decisiones está centrada en la persona del director y su eficacia depende de los resultados que quiere alcanzar para el centro escolar; en términos del sistema relacional con los miembros del centro, se podría decir que los docentes tienen una función más pasiva ya que la participación de profesores está centrada en la gestión, en el control que ejerce el director para dar prioridad a demandas externas. Esto puede sugerir que la comunicación que se lleva a cabo al interior del centro escolar es más bien vertical y siguiendo la jerarquía, como parece ocurrir en las escuelas dirigidas por directores reguladores.

Este enfoque de dirección parece estar más orientado al tipo científico-racional, donde la realidad es explicada de una manera ‘mecánica’; es decir, de acuerdo a una lógica externa (exigencias internas y externas del curriculum) sin poner tanto énfasis en los intereses personales y laborales de las personas implicadas (Gairín, 2000). Así, cabría la pena indagar si de acuerdo a la visión de estos centros escolares, dirigidos por directores reguladores, se encuentran efectivamente en un marco limitado de operación, y que si su estructura es más bien de soporte que de ‘ordenación’ en términos de proyectos innovadores que pudieran fortalecer el centro escolar. En esta estructura, que se ve más bien rígida, los objetivos cambiarían de acuerdo a las exigencias del contexto; es decir, de acuerdo a las exigencias internas y externas del curriculum.

A pesar de estos ‘atributos’ del director regulador (que habría que investigar si están embebidos en una ‘organización como marco o estructura’) hace que cumpla con estándares académicos; y aunado a esto, procura mantenerlos.

Siguiendo la línea de análisis que se hizo con el director regulador, y tomando en cuenta las conductas que exhiben los directores promotores, cabría también cuestionarse si los centros escolares que son dirigidos por ellos se encuentran en el estadio de desarrollo conocido como la organización como contexto de intervención, en donde la planificación se lleva a cabo por una gestión de acuerdos comunes. La toma de decisiones está diversificada y consensuada, y aunque la eficacia sigue dependiendo de los resultados que

quiere alcanzar (el director) para el centro escolar, también busca la satisfacción de las personas involucradas en el proceso, en este caso el interés de los docentes.

En términos del sistema de relaciones con los miembros del centro, se podría decir que existe una coparticipación, en donde ahora no sólo se toma en cuenta las decisiones del director sino también las expectativas de los maestros. En términos de comunicación entre los miembros, podría decirse que en estas escuelas, dirigidas por directores promotores, existe una comunicación tanto de tipo vertical como horizontal.

De esta manera, el nivel de creatividad de los docentes es bueno, dado que tienen la oportunidad de expresar sus opiniones en términos de cómo mejorar las condiciones del centro escolar, no sólo en cuestiones de recursos tecnológicos, sino también en cuestiones educativas como proponer métodos de enseñanza que puedan mejorar los logros académicos de los alumnos. Esta implicación está sustentada en el hecho de que estos directores ponen tanta atención a la forma de hacer las cosas como a los resultados que se dan. En este sentido, son seguidores de la normativa pero siendo incluyentes, y los riesgos que toman, o cambios que llegan a hacer, están supeditados a una revisión exhaustiva (ejemplo: el diagnóstico, implantación y revisión que se hizo del programa de medios). Se puede decir con esto que los riesgos que toman los directores promotores son 'riesgos calculados'.

A este respecto, cabría señalar que la calidad de la relación director-maestro es buena, ya que es visto más como el coordinador y promotor de las ideas que surgen en las juntas de consejo técnico. Es el tipo de director que dice: “qué se les ocurre para mejorar estos aspectos, y vamos viendo cuáles ideas podemos implementar tratando de no salirnos de lo estipulado, de lo que nos marcan en inspección escolar”. Así, la participación de profesores, aunque parece regulada por el director, es más activa que en las escuelas con directores reguladores. Por lo anterior, el enfoque de dirección de los directores promotores parece estar más orientado al tipo interpretativo-simbólico, como lo señala Gairín (2000). En este enfoque, las expectativas e intereses de las personas que forman parte del contexto escolar, son una base fundamental para la toma de decisiones. Así, el cambio es entendido como algo que forma parte de la cultura de la escuela.

La visión de la organización en este enfoque es que puede ordenarse a partir de proyectos comunes, por lo que proyectos innovadores, que pueden fortalecer el centro escolar, serían revisados con sumo cuidado, tratando de poner énfasis en satisfacer las demandas externas y los intereses personales y laborales de los maestros. En este sentido, estas escuelas de directores promotores parecen tener una estructura adaptativa, que se orienta más a los usuarios (alumnos), sin descuidar el involucrar a la planta docente en la toma de decisiones.

Estos 'atributos' del director promotor, lo que hace y por qué lo hace, que parecen estar embebidos en una organización como contexto, parecen ser que promueven no sólo que la escuela cumpla con estándares académicos, sino que se encuentren en los primeros lugares de éstos (calificaciones entre 8 y 9 en las pruebas tanto de aptitud como la de ENLACE, en las tres escuelas que quedaron en esta clasificación). En este punto, es importante señalar que los tres directores que quedaron en esta categoría están cumpliendo 4, 6 y 8 años, respectivamente, en su puesto. Esto puede implicar que son conocedores de las técnicas y planes que han dado resultados a lo largo de su rol como directores. Uno de ellos decía: "me he dado cuenta, a lo largo del tiempo que tengo en esta escuela, que tengo que tomar en cuenta más a los maestros".

El enunciado anterior puede suponer que en estas escuelas, la cultura organizacional va a la par de las acciones que lleva a cabo el director y el por qué las lleva a cabo. En este sentido, estas escuelas también aprenden, y la eficacia del liderazgo escolar parece estar relacionada con los logros estudiantiles.

En términos de las redes sociales que se pudieron apreciar en escuelas con directores promotores, y como parte del trabajo de campo, se tuvo oportunidad de escuchar algunas pláticas informales con docentes, y en ellas se mencionaban no sólo cosas relacionadas con temas personales y/o familiares, sino también asuntos relacionados con su labor docente, los problemas que estaban teniendo con algún alumno o cómo se iban a organizar

para algún evento. De esta forma, se podría decir que en estas escuelas, al igual que en escuelas de directores reguladores, también existen 'comunidades de práctica', dado que las mismas relaciones entre maestros parecen también superar la jerarquía impuesta por la cabeza de la organización.

Por otro lado, tomando en cuenta las conductas que exhiben los directores facilitadores, se podría decir que son estos lo que parecen 'satisfacer' más las corrientes actuales en términos de considerar la labor del director en dos polos de tensión. Estos directores están alineados con lo que señala Immegart (2000), en relación a que las funciones tanto de gerencia como de liderazgo guardan entre sí un equilibrio delicado.

En palabras del autor:

La dirección implica a su vez gestión y liderazgo, y los directores de las organizaciones de aprendizaje deben ser perspicaces y competentes gestores-líderes para transmitir aprendizaje eficaz en ellas (p. 62).

En este sentido, cabría preguntarse si las escuelas de directores facilitadores, al igual de las que son dirigidas por directores impulsores, están en el estadio de desarrollo conocido como 'Organizaciones que aprenden', señalado por Gairín (2000). El que una organización sea considerada 'que aprende' está relacionada con ciertos factores que se presentan de manera conjunta. Bajo este marco, Gairín (2000) menciona que las organizaciones que aprenden son "capaces de institucionalizar nuevos planteamientos y acciones a partir de una mejor comprensión o cambio de las concepciones y valores predominantes" (p.83). Así, el comportamiento definido de estas escuelas es el

del tipo de organizaciones que exigen el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de un trabajo distinto al tradicional.

Por todo lo anterior, se puede decir que las escuelas de directores facilitadores llevan a cabo funciones organizativas orientadas a la resolución de conflictos, por lo que buscan más la utilidad social que el cumplimiento de las reglas y políticas impuestas por inspección escolar. Sus funciones están centradas tanto en el cambio, como en la satisfacción de demandas externas, y esto lo llevan a cabo a través de procedimientos flexibles que ellos mismos crean en conjunción con la planta docente. Para ellos, el diseño curricular no sólo debe satisfacer los estándares que pide inspección, sino que debe ser un instrumento de cambio, de desarrollo integral para el alumno. Esto fue corroborado en el capítulo de resultados cuando se dio a conocer la forma en que ellos implementaron la semana cultural para hacer frente a las demandas externas, pero al mismo tiempo como respuesta a diseñar algo más integral en términos de la formación de los alumnos.

De esta forma, en términos de la propuesta de Senge (1990), se puede decir que este tipo de escuelas, con directores facilitadores e impulsores, parecen llevar a cabo más un enfoque sistémico, en donde el observador particular (el director en este caso) trata de utilizar una perspectiva holística de cómo se pueden hacer las cosas al interior de la institución. En este sentido, el director pareciera tomar la postura de: “debemos darnos cuenta que hay que

trabajar como parte del sistema escolar en donde cada parte de ese sistema; es decir, cada uno de nosotros, desde nuestro actuar, afecte y se vea afectado por otras partes”. Esto está alineado con Gairín (2000), que señala que en las organizaciones que aprenden se resaltan tanto el valor del aprendizaje como base de la organización como el desarrollo de las personas para poder llevar a cabo nuevas prácticas dentro de la institución a la que pertenecen.

Así, esta idea de Senge, que parece ser parte de la realidad de los centros escolares dirigidos por estos directores, implica un cambio en la forma de conceptualizar la gestión, poniendo énfasis en el liderazgo, pero no en un liderazgo exclusivo por parte de la cabeza de la organización, sino como una cualidad inherente a esta; es decir, el liderazgo visto como ‘comunidad de líderes’. Este es un enfoque de una estructura más horizontal, como se señaló anteriormente; en este sentido, los líderes son todos aquellos que presenten ideas que puedan conllevar a la mejora del centro escolar, una mejora más en términos de ‘calidad de la educación’ que de énfasis en la satisfacción de las exigencias del curriculum.

Esta forma de dirigir los centros escolares, parece favorecer el nivel de creatividad de los miembros dada la flexibilidad curricular. Esta implicación está sustentada en el hecho de que estos directores ponen mucha atención a la forma de hacer las cosas, más que a los resultados que se dan. A este respecto, cabría señalar que la calidad de la relación director-maestro, al igual que en los directores promotores, es buena, ya que es visto más como el que

facilita que las cosas se lleven a cabo. Es el director que dice: “vamos viendo otra forma de cumplir con estos estándares procurando poner énfasis en las necesidades y los conocimientos que deben adquirir los niños”. Así, la participación de los profesores es activa. Este enfoque de dirección está más orientado al tipo socio-crítico, en donde se asume la responsabilidad de la autoevaluación, el estudio de los intereses de los miembros de la organización y la resolución de conflictos.

Así, para el director facilitador e impulsor, el foco de atención parece ser más el aula o la escuela, y aunque también están sometidos al cumplimiento de las reglas y políticas que demanda inspección escolar, tratará de facilitar los recursos para provocar cambios o transformaciones que le permitan adecuarse más a la forma en que él, y ellos (los maestros), ven la realidad educativa. De esta forma, estos directores parecen ser los líderes que menciona Senge (1990), que hacen trascender su tarea de plantear las políticas, estrategias y ‘sistemas’ de la organización, a lograr que las cosas funcionen en la práctica a través de diseñar el propósito, la visión y los valores que serán parte de la cultura del centro escolar.

La visión de la organización en este enfoque es de que puede ser capaz de transformar la realidad a través de estructuras más flexibles, caracterizadas por equipos por proyectos, que se coordinan a través de la discusión y adaptación mutua, favoreciendo con esto el intercambio de conocimientos (Sweringa y Wierdsman, 1995, Gairín, 2000, Pejenaute, 2000, Hall, 2000). Bajo

este enfoque, se potencializan las habilidades de los miembros de la organización y son capaces de generar nuevas alternativas de cómo hacer las cosas (Balasubramanian, 1995).

Lo anterior puede suponer que, en términos de estándares académicos, estas escuelas, dirigidas por facilitadores e impulsores, deberían estar en los promedios más altos; sin embargo, esto no es así. Estas escuelas se encuentran en estándares satisfactorios, en donde sus promedios oscilan entre 7 y 8. Esto es algo interesante de resaltar y que quizás no debería sorprender, dado que una particularidad de ellas es que son capaces de innovar más allá de los resultados inmediatos.

Adicional a las sugerencias de estudios posteriores cabría preguntarse también tres cosas más: 1) ¿Cómo están relacionadas las acciones de los distintos perfiles con aspectos de liderazgo transaccional y transformacional?, 2) ¿de qué manera los perfiles aquí encontrados pudieran ser extrapolables a otro tipo de organizaciones?, y 3) ¿cómo influyen los factores externos, como sindicatos y políticas educativas en los perfiles de directores descritos en esta disertación?

A manera de cierre, el trabajo del director escolar se analizó en términos de las acciones que lleva a cabo y el por qué de estas; así, se dio una respuesta más empírica a la interacción que hay entre el papel que tiene el director como líder y como gestor, lo que generó una base de conocimiento que permitió identificar las prácticas del director y su contribución en el aprendizaje

de la organización. De esta manera, se determinó con mayor precisión qué acciones del director contribuyen en la capacidad de resolver sus problemas lo que puede repercutir en un ahorro de tiempo y esfuerzo para reorientar sus esfuerzos en procesos de reflexión y de mejora continua del centro escolar.

### *Recomendaciones finales*

Sería conveniente preguntarse cómo se podrían controlar los cambios en la realidad en este tipo de investigaciones, y cómo se deben establecer las bases para la interpretación de las conclusiones de manera que se construyan nuevas hipo-disertaciones de trabajo aplicable a otros contextos.

Finalmente, y como diría Kelly (1955, citado en Lincoln y Guba, 1985), la pregunta no es si la realidad existe o no, sino lo que el ser humano hace de ella. Los eventos y situaciones están teóricamente abiertos a tantas construcciones como personas involucradas en ellas, y a tantas reconstrucciones por un solo individuo como su imaginación se lo permita.

Las teorías y hechos no son independientes, dado que cualquier conjunto de hechos es sujeto de una interpretación significativa dentro de una variedad de teorías posibles, por lo que el número de teorías que se podrían contar para un conjunto determinado de hechos es siempre considerable. Por otro lado, los hechos pueden ser contruidos como tales sólo dentro de un marco teórico; los hechos *en* y *de* sí mismos no tienen ningún significado. Esto no significa que el investigador no pueda proseguir su conocimiento dentro de algunos límites, lo

único razonable es acertar que el juicio del investigador puede confiar hasta el punto en que interactúe con el fenómeno a través del tiempo, de modo que lo pueda entender y apreciar.

## Referencias

- Álvarez, C. Y. (2000). El Liderazgo de los Procesos Educativos. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 565-597. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. I.C.E.
- Amponsem, H. (1991): Organizational Learning through Internal Systems, Strategic Alliances and Networks. [Versión electrónica]. *Disertación Doctoral*. Canadá. Queen's University at Kingston.
- Argyris, C. y Schön, S. (1978). *Organizational Learning: a Theory in Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el Aprendizaje Organizacional*. México. Oxford University Press.
- Balasubramanian, V. (1995). Organizational Learning and Information Systems *ISWorld Net*.
- Bass, B. M. (2000). El Futuro del Liderazgo en las Organizaciones que Aprenden. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 469-471. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Bethanis, S. J. (1995). Language as Action: Linking Metaphors with Organization Transformation. En: Chawla, S. y Renesch, J. (1995), *Learning Organizations*, p.185-195. Portland, Oregon. USA: Productivity Press.
- Bolívar, A. (2000). El Liderazgo Compartido según Peter Senge.. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 469-471. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). Las Historias de Aprendizaje Institucionales como Instrumento para el Aprendizaje de la Organización. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 161-171. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Borghoff, U. y Pareschi, R (1998). *Information Technology for Knowledge Management*. Ed. Springer- Verlag-. Alemania.
- Brown, J.S. y Duguid, P. (1998). Organizational Knowledge. [Versión electrónica]. *California Management Review*. 2(1), p. 40-57.

- Copland, M. y McLaughlin, M. (2000). Repensando el Liderazgo Escolar: Desde el Rol Tradicional a una Función Compartida en un Modelo de Reforma de la Escuela Basado en la Indagación. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 73-135. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Coronel, J. M. (2000). Gestión Escolar, Dirección de Centros y Aprendizaje Organizativo: Dificultades, Contradicciones y Necesidades. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 185-198. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Dibella y Nevis (1999). *How Organizations Learn*. San Francisco, USA. Jossey-Bass Publishers
- Easterby-Smith, M. y Araujo, L. (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization: developments in theory in practice*. London. Sage.
- Filella, J. (2000). Poder y Liderazgo en Centros Educativos. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 363-377. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Fiol, C. M., y Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. [Versión electrónica]. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-818.
- Fullan, M. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, D. F. : Amorrortu Editores.
- Gairín, J. (2000). Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 73-135. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Gervilla, María. (2000). El Desarrollo Organizativo en la Organización que aprende En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 213-223. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Gherardi, S. y Nicolini, D. (2003). Sociological foundations of Organizational Learning. En: *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Hall, B. (2000). El Desarrollo de Valores y las Organizaciones que Aprenden. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 469-471. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Immegart, G. (2000). Gestionando Organizaciones de Aprendizaje. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 469-471. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.

- Ke y Kee Wei, (2005). Organizational Learning Process: Its Antecedents and Consequences in Enterprise System Implementation. [Versión electrónica]. *Journal of Global Information Management*. Hershey, 14 (1) p. 1- 22.
- Kim, D.H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. [Versión electrónica]. *MIT Sloan Management Review*. 35(1), p. 37-50.
- Kim, D. H. (1995). Managerial Practice Fields: Infrastructures of a Learning Organization. En: Chawla, S. y Renesch, J. (1995), *Learning Organizations*, p 351-363. Portland, Oregon. USA: Productivity Press.
- Kinncar, T. y Taylor, J. (1998). "Investigación de mercados: un enfoque aplicado", McGraw-Hill.
- Kofman, F. y Senge, P. (1995). Communities of Commitmen: The Heart of Learning Organizattions. En: Chawla, S. y Renesch, J. (1995), *Learning Organizations*, p 15-43. Portland, Oregon. USA: Productivity Press.
- Kotter, J. (1995). "Leading change: why transformation efforts fail". *Harvard Business Review*,73: 59-67.
- Lambert, L. (1998). How to build leadership capacity. [Versión electrónica]. *Educational Leaderhisp*. 55, 7. p. 17-20
- Lesser, E. y Stork, J. (2001). Comunities of Practice and Organizational Performance. [Versión electrónica]. *IBM Systems Journal*, 40 (4) p. 831- 841.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. [Versión electrónica]. *Journal of Educational Administration*. 38, 2. p. 112-120.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. (1<sup>st</sup> ed.) . Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizacional Learning and Renewal Efforts. [Versión electrónica]. *The Educational Forum*. 68, 3, p. 211-221.
- Mcgill, M.E., Slocum, J.W. y Lei, D. (1992). Management Practices in Learning Organizations. [Versión electrónica]. *Organizational Dynamics*. 21, p. 5-17.
- Mintzberg, H., Quinn, J. y Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Nekane, A. (2000). Extracto de la Disertación Doctoral: *Un Estudio del aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas*. San Sebastián, España. Universidad de Deusto.

- Nicastro, Sandra. (2000). Los Mandatos al Rol del Director Escolar y el Cambio Cultural. Una Relación Singular. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 223-235. San Sebastián. Universidad de Deusto. I.C.E.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. y Byosiére (2003). A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. En: *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 493-511). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Obeso, C. (2005, agosto). Tecnologías de Información en el contexto organizativo. Consulta realizada el 27 de diciembre de 2005, en [http://www.wikilearning.com/tecnologias\\_de\\_la\\_informacion\\_en\\_el\\_contexto\\_organizativo-wkccp-3285-6.htm](http://www.wikilearning.com/tecnologias_de_la_informacion_en_el_contexto_organizativo-wkccp-3285-6.htm)
- Ogawa, R. y Bossert, ST. (1995). Leadership as an organizational quality. [Versión electrónica]. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31, p. 224-43.
- Pejenaute, J. A. (2000). Organizaciones que Aprenden. El Caso de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP). En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 565-597. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. I.C.E.
- Recio, E. M. (2000). *El Desafío de las Organizaciones que Aprenden (LO) a las Instituciones de Enseñanza y Formación (IEF)*. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 565-597. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. I.C.E.
- Richardson, R. (2000). ¿Cuál sería la Escuela del Siglo XXI? En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 565-597. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. I.C.E.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2a. ed.). San Francisco, CA. USA: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina*. Barcelona, España: Ed. Granica, S.A..
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. London, Sage Publications.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A.F. (1995). *La Organización que Aprende*. Addison-Wesley.

- Tsoukas, H. (2003). Do We Really understand Tacti Knowledge? En: *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 411-421). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Valerio, G. y Ramírez, P. (2005, julio). El Desarrollo de la memoria organizacional a través del Capital Instrumental. Consulta realizada el 13 de mayo de 2005, en [http://www.sistemasdeconocimiento.org/Materiales\\_de\\_Difusion/archivos\\_pdf/Memoria\\_Organizacional.pdf](http://www.sistemasdeconocimiento.org/Materiales_de_Difusion/archivos_pdf/Memoria_Organizacional.pdf)
- Villar, L. M. (2000). Conversión de las Organizaciones Educativas en Organizaciones que Aprenden. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. p. 565-597. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. I.C.E.
- Villar, L. M. (2001). La Dirección en las Organizaciones que Aprenden. En: *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas* p. 131-154. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. I.C.E.
- Weintraub, R. (1995). Transforming Mental Models through Formal and Informal Learning: A Guide for Workplace Educators. En: Chawla, S. y Renesch, J. (1995), *Learning Organizations*, p 417-429. Portland, Oregon. USA: Productivity Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. New York, N.Y. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts, USA: HBS Press.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3a. ed. Vol. 5). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.

## Apéndice A

### Descripción general de las escuelas

En la siguiente descripción, y dado el acuerdo de confidencialidad, se utilizaron nombres de calles y fundadores ficticios para darle contexto; sin embargo, el resto de los datos que se presentan son reales.

#### Escuelas tipo A

1. Esta escuela se fundó en 1954. Inicialmente contaba con 5 salones y para 1975 la escuela ya tenía 10 salones. La escuela cuenta con un patio central y cancha deportiva que actualmente está en renovación y ampliación. En los últimos años se han atendido un promedio de 520 a 543 alumnos distribuidos en 18 grupos. A pesar de su modesto crecimiento en los últimos años, la escuela sigue teniendo una gran demanda. La escuela ha tenido proyección académica, deportiva, artística y cultural a nivel regional y estatal. Se considera que la escuela ha dado frutos, ya que en la actualidad existen una gran cantidad de ex-alumnos integrados al trabajo profesional en diferentes empresas e instituciones de la región y del estado. La escuela ha tenido un total de 8 directores. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 7 años y tuvo un perfil de promotor.
2. Esta escuela fue fundada en 1939. Inicialmente contaba con 6 aulas. Desde ese año hasta la fecha han tenido 8 directores, varios de ellos con 8-10 años en su puesto. Actualmente cuenta con una cancha deportiva, un aula de medios y una biblioteca. Esta escuela ha participado a nivel estatal en fútbol, interpretación del himno nacional, atletismo y concursos académicos. En los últimos años ha ido mejorando la estructura inmobiliaria. Actualmente cuenta con 530 alumnos. El objetivo principal que pregona esta escuela es la formación de alumnos con los valores que la sociedad actual reclama: solidaridad, respeto, honestidad, lealtad, responsabilidad y democracia; y para lograrlo se pregona con el ejemplo. La escuela ha destacado tanto en eventos a nivel zona, como regionales, en concurso de rondas infantiles, congreso de los niños, símbolos patrios, así como en las diversas participaciones en actividades cívicas y culturales. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 8 años y tuvo un perfil de facilitador.

3. Esta escuela se fundó en 1979, siendo ésta el resultado de los esfuerzos de una gran mujer, quien entregó sus últimos años a la loable tarea en beneficio de los niños de condición modesta, ya que esta escuela contaría, aparte de la educación básica con talleres de recursos didácticos para fines ocupacionales como: cocina, corte y confección, carpintería, radio y estructuras metálicas, con el fin de que los niños pudieran incorporarse a la población económicamente activa. Inicialmente la escuela contaba con 6 aulas y actualmente la escuela cuenta con 18 aulas, una cancha deportiva y una biblioteca. Dado que se encuentra en una calle muy transitada de la Cd. de Chihuahua, las autoridades municipales y la sociedad de padres de familia, han contribuido a mejorar la organización de la entrada y salida de los niños. La escuela ha tenido un total de 5 directores. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 6 años y tuvo un perfil de promotor.

### **Escuelas tipo B**

1. Esta escuela surge de la necesidad escolar de la comunidad de la Colonia Santa Esmeralda, es una de las escuelas más antiguas, según documentos que se encuentran en el archivo desde 1923. La escuela estaba ubicada en sus inicios en la calle # 43, pero por las inclemencias del tiempo se tuvo la necesidad de buscar otra ubicación. El Profesor Jesús de la Huerta ofreció como cede su casa para las instalaciones de la escuela. En 1927, la Dirección de Obras Públicas construye un nuevo edificio en la calle Orozco dado que la población escolar rebasaba la capacidad del presente local. Fue hasta 1952 cuando se inauguró el edificio actual de esta escuela. Desde 1952 a la fecha han pasado por esa escuela 10 directores. La comunidad escolar es gente trabajadora, obreros y empleados básicamente. El edificio tiene algunos requerimientos de techos, pisos y mobiliario. Sin embargo, es una de las escuelas más completas por contar con 16 aulas, un auditorio, tres patios, cancha deportiva, comedor y baños independientes para niños y niñas, dos puestos para la tienda escolar y una casa donde vive el intendente. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 3 años y tuvo un perfil de facilitador.
2. Esta escuela fue fundada en septiembre de 1927, al inicio tenía dos pisos y contaba con 8 salones. Para 1932 se había remodelado la escuela y contaba con 17 salones, mismos que aún operan. La escuela cuenta además con una cancha deportiva en donde se llevan a cabo los honores a la bandera, una tiendita escolar y un pequeño salón que se utiliza como biblioteca. Esta escuela participa fuertemente en el programa de desayunos escolares, actividad que ha venido haciendo desde hace 4 años. Actualmente la escuela cuenta con 497 alumnos. La escuela ha ganado varios premios a nivel zona, como el concurso de baile y de escoltas. Por

esta escuela han pasado 12 directores. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 2 años y tiene un perfil de regulador.

3. Esta escuela fue fundada en 1953 y desde sus inicios hasta la fecha cuenta con 16 salones, cancha y tiendita escolar. Esta escuela nace en gran parte por iniciativa de algunos de los primeros maestros que iniciaron actividades en el plantel. Se destaca por su buen nivel académico y por promover las diferentes actividades deportivas. Durante ese tiempo acudieron alumnos de diferentes partes de la zona, impulsados por un deseo de superación para encontrar otras alternativas de mejor calidad de vida. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 3 años y tuvo un perfil de regulador.

### **Escuelas tipo C**

1. Esta escuela fue fundada en 1963 y atendía tres grupos inicialmente. Tenía la característica inicial de ser particular. En 1965 se cambiaron a otra casa; sin embargo, problemas presentados por los habitantes del sector donde se encontraban, obligaron al Gobierno a tomar la determinación de hacerse cargo de la retención de los alumnos inscritos y darle a la escuela carácter oficial. Con muy escasos recursos y en condiciones raquíticas, tanto en el edificio escolar, como en los recursos didácticos se continuó de manera oficial el funcionamiento de una naciente escuela. Después de algunos problemas adicionales, el 1967 la Unión de algunos miembros de la sociedad demostraron un verdadero espíritu de progreso y preocupación por la niñez chihuahuense que culminó en el edificio actual de esta escuela. La escuela cuenta actualmente con 16 aulas, una cancha deportiva, instalaciones sanitarias para niños y niñas. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 2 años y tuvo un perfil de impulsor.
2. Esta escuela se fundó en 1932 como respuesta a la falta de escuelas primarias que prevalecía en aquella época. La escuela está ubicada en donde anteriormente eran los lavaderos municipales. En aquel entonces tenía 6 aulas y las instalaciones sanitarias eran de madera. La escuela ha pasado por algunas etapas críticas y ha estado a punto de ser clausurada en dos ocasiones; la más reciente fue hace 3 años cuando, a través de los padres de familia, se despidió al director escolar. El director actual optó por dialogar con los padres inconformes y puso énfasis en la resolución de los conflictos, de tal forma que actualmente la escuela sigue en proceso de mejoras de su edificio escolar y están por construir una nueva sección. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 2.5 años y tuvo un perfil de impulsor.
3. Esta escuela se fundó en 1953. La escuela está ubicada cerca de un hospital. En sus inicios contaba con 8 salones y una cancha deportiva de

tamaño mediano. Actualmente, la escuela cuenta con 16 salones y ya han comenzado a ampliar la cancha. Asimismo, se ha comenzado a construir otra entrada al plantel que permita mejorar el acceso de los niños. Durante el tiempo que ha estado en funciones, la escuela ha tenido 10 directores. El director de esta escuela ocupa el puesto desde hace 4 años y tuvo un perfil de promotor.

## Apéndice B

### Cuestionario piloto de percepción del trabajo del director escolar

<p>1.- Planificación.</p> <p>En esta institución el director planifica el tiempo y las acciones que conducen a la escuela a la consecución de los objetivos.</p>	<p style="text-align: center;">Total desacuerdo</p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>2.- Cuestiones financieras.</p> <p>En esta institución el director es capaz de elaborar presupuestos, así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela.</p>	<p style="text-align: center;">Total desacuerdo</p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>3.- Organización del trabajo.</p> <p>En esta institución el director define con claridad perfiles y roles, y facilita los recursos para que el personal trabaje con sentido de logro.</p>	<p style="text-align: center;">Total desacuerdo</p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>4.- Control de procesos.</p> <p>En esta institución el director conoce las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes previamente establecidos y las estrategias para reconducir acciones desviadas.</p>	<p style="text-align: center;">Total desacuerdo</p> <table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">1</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">2</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">3</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">4</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">5</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

<p>5.- Adopción del riesgo.</p> <p>En esta organización se anima a explorar y cuestionar el conocimiento, y poner en práctica teorías personales.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" data-bbox="976 380 1247 422"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>6.- Ayuda a que la gente llegue a ser recurso de los demás.</p> <p>En esta organización se guía y asesora a los demás en equipo, explicando, clarificando y elaborando cosas cuando están confusas.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" data-bbox="976 678 1247 720"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>7.- Promueve lo positivo.</p> <p>En esta organización se articulan y proponen valores de aceptación, empatía y se comparten ideas con los demás miembros, individuales y en equipo.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" data-bbox="976 1014 1247 1056"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>8.- Poder de aprendizaje.</p> <p>En esta institución se sitúa la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos los agentes.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" data-bbox="976 1318 1247 1360"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>9.- Creación de una visión compartida.</p> <p>En esta institución se implica a la mayoría de los agentes para establecer procesos de planificación estratégica.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" data-bbox="976 1623 1247 1665"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

<p>10.- Innovación.</p> <p>En esta institución se han creado estructuras y procedimientos adaptables.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>11.- Aspectos estratégicos.</p> <p>En esta institución se obedece una lógica externa (exigencias internas o externas del currículum) sin tener en cuenta los intereses de las personas implicadas.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>12.- Cultura organizacional.</p> <p>En esta institución el énfasis en la resolución de problemas es hacia las técnicas y procesos utilizados para resolverlos, no hacia los fines.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>13.- Condiciones estructurales.</p> <p>En esta institución las tareas del profesorado están divididas en actividades individualmente especializadas.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>14.- Trabajo de la dirección.</p> <p>En esta institución se define y normativiza los procesos más que la resolución de conflictos.</p>	<p>Total desacuerdo</p> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p>Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

<p>15.- Trabajos y/o proyectos.</p> <p>En esta institución la dirección establece cuándo se deben presentar los proyectos de la escuela y difícilmente hay tolerancia en el tiempo de entrega.</p>	<p style="text-align: center;">Total desacuerdo</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>16.- Espacios de diálogos.</p> <p>En esta institución la dirección establece espacios de diálogo para favorecer la resolución de problemas.</p>	<p style="text-align: center;">Total desacuerdo</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

## Apéndice C

### Guía de Entrevista

Saludo al director.

#### **Parte I**

Hacer la pregunta: ¿Qué hace en una semana de labores?

De acuerdo a la respuesta anterior se hace la pregunta: ¿por qué lleva a cabo dicha acción?

#### **Parte II**

Hacer la pregunta: ¿cuándo hay un problema en la escuela qué hace?

Separar aquí el tipo de problemas: académicos, con maestros, interpersonales, con padres de familia, con los alumnos.

De acuerdo a la respuesta anterior se hace la pregunta:

Cuando implanta una solución, y sale bien, ¿qué hace?, cuando implanta una solución, y sale mal, ¿qué hace?

## Apéndice D

### Cuestionario de percepción del trabajo del director escolar

#### Instrucciones

El propósito de este instrumento es proporcionar información sobre la forma en que usted percibe el trabajo del director en su escuela. Es un cuestionario para conocer su opinión sobre las acciones e intenciones del director escolar. Consta de 16 preguntas que se evalúan en una escala del 1 al 5, considerando el 1 como que usted está en total desacuerdo con la acción que se presenta en la pregunta; y el 5, como que usted está en total acuerdo con dicha acción.

Conforme usted lea el cuestionario, trate de responder de acuerdo con su opinión actual sobre el trabajo que hace el director de su escuela, y no en términos de lo que usted piensa que debería ser o de lo que otros contestarían. Como se requiere que las respuestas sean honestas, se garantiza su confidencialidad. El uso que se le dará a la información que usted proporcione es exclusivamente científico. Agradezco de antemano la información que usted provea.

1.- En esta escuela el director programa el tiempo y las acciones que ayudan a lograr los objetivos.	Total desacuerdo <table border="1" data-bbox="976 1430 1247 1472"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
2.- En esta escuela el director es capaz de elaborar presupuestos, así como dar seguimiento a las finanzas de la escuela.	Total desacuerdo <table border="1" data-bbox="976 1709 1247 1751"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

<p>3.- En esta escuela el director define con claridad perfiles y roles, y facilita los recursos para que maestros logren lo que se proponen.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>4.- En esta escuela el director conoce las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes y programas establecidos y las estrategias para reconducir acciones desviadas.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>5.- En esta escuela el director anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>6.- En esta escuela el director guía y asesora a los demás en equipo, explicando, clarificando y elaborando cosas cuando están confusas.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>7.- En esta escuela el director articula y propone valores de aceptación, empatía y se comparten ideas con los demás miembros, individuales y en equipo.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

<p>8.- En esta escuela el director promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>9.- En esta escuela el director involucra a todos en la planificación.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>10.- En esta escuela el director crea estructuras y procedimientos flexibles.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>11.- En esta escuela el director le da más importancia a las demandas externas de los planes y programas que a los intereses de las personas implicadas.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>12.- En esta escuela el director, para resolver problemas, le da más importancia a la forma de hacer las cosas que a los resultados que se dan.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>13.- En esta escuela el director divide las tareas de los maestros de acuerdo a la especialidad de cada quien.</p>	<p>Total desacuerdo <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

<p>14.- En esta escuela el director le da más importancia a la normativa que a la resolución de conflictos.</p>	<p>Total desacuerdo    <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>    Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>15.- En esta escuela el director establece cuándo se deben presentar los proyectos y normalmente se molesta cuando no se entregan a tiempo.</p>	<p>Total desacuerdo    <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>    Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>16.- En esta escuela el director establece espacios de diálogo para favorecer la resolución de problemas.</p>	<p>Total desacuerdo    <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>    Total acuerdo</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

Nota: el mismo cuestionario fue aplicado al director, cambiando la notación por: "Usted como director..."

## Apéndice E

### Condensado de los Datos Obtenidos

A manera de ejemplo, en la siguiente tabla se presenta el condensado de los datos obtenidos por el titular de esta disertación y que permitieron realizar el proceso de triangulación.

Entrevista	<p>En la entrevista se le pregunta al director: ¿De que manera resuelve los problemas que surgen con los maestros?</p> <p>El director responde: Estas reuniones de consejo técnico son una gran oportunidad, ya que nos permiten conocer la opinión de los compañeros y poder tomar nuestras decisiones en base a las aportaciones que hacen los compañeros.</p>
Cuestionario	<p>Del cuestionario aplicado a los maestros, en la pregunta: 'en esta escuela el director promueve la reflexión y la toma de decisiones en manos de todos'. El promedio de las calificaciones de los maestros es de 3.9 con una desviación estándar de 1.17.</p>
Observación	<p>Durante uno de los días de observación, se presenta la siguiente situación: Es miércoles, son las 4:00 PM. Se está realizando una reunión de consejo técnico en uno de los salones de clases. Se estableció que la reunión fuera en la tarde porque existía un problema que ameritaba que se juntaran a esa hora. Yo me encuentro sentada en una de las sillas del fondo para ver cómo se desarrolla la junta. El director presenta las problemáticas que tiene la institución: "buenas tardes, todos saben que aún tenemos problemas de indisciplina con algunos de nuestros alumnos, ¿qué han pensado para resolver este problema?", después espera que cada uno de los asistentes proponga estrategias para dar solución, uno de los maestros señala: "sería bueno hablar con los niños, para saber si comprenden que lo que hacen está mal", otro de ellos comenta: "es necesario platicar con los papás, ya que al parecer no han hecho nada para corregirlo, aún cuando se les ha informado de la situación". De esta manera continuaron surgiendo los comentarios de los maestros durante 30 minutos, después por medio de votación seleccionaron las acciones que llevarían a cabo.</p>

## Hoja de Datos Condensados de los Resultados del Cuestionario

Se presenta una hoja de datos de Excel donde se condensa el total de respuestas que dieron los maestros a la pregunta 5: en esta escuela el director anima a explorar y cuestionar lo que ya se sabe, y poner en práctica ideas propias.

PREGUNTA	
GRUPO	P.5
DIRECTOR	5
MAESTRO 1	4
MAESTRO 2	3
MAESTRO 3	5
MAESTRO 4	3
MAESTRO 5	5
MAESTRO 6	4
MAESTRO 7	4
MAESTRO 8	X
MAESTRO 9	5
PROMEDIO	4,1
TOTAL	10
%VALOR	P.5
5	40.0%
4	30.0%
3	20.0%
2	0.0%
1	0.0%
NO CONTESTARON	0.1%
TOTAL	100%
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.78

## Apéndice F

### Extracto de una de las entrevistas realizadas para esta Disertación Doctoral

Entrevistadora: ¿Cómo es su relación con los docentes?

Director: Yo les digo, cuando vean que yo estoy haciendo algo, que a lo mejor yo lo hago con un fin noble, con un fin positivo, pero a lo mejor yo no lo veo, yo no alcanzo a percibir muchas cosas, muchas aristas de lo que yo estoy haciendo, y ustedes lo alcanzan a ver díganme por favor, no me dejen solo, échenme la mano. Aquí llevamos un liderazgo compartido, esa es la gran ventaja, aquí yo soy muy respetuoso, y cuando yo tengo que salir, y se queda aquí la guardia o la subdirectora, o alguien tiene que tomar una decisión, yo les voy a pedir un favor nomás, la cosa es muy sencilla, cuando tenga que tomar una decisión tómela, la que crea usted en ese momento que es la necesaria, me podría más a mi que no tomaras una decisión por miedo a equivocarte, a que tomaste la decisión equivocada, no importa, pero hiciste algo en ese momento, era tu decisión, ¡caramba! no tengo la varita mágica para poder dar todas las soluciones mágicas, hay que hacerlo, y no importa si la decisión no fue la correcta cuando se haga con un objetivo que va a beneficiar a la escuela.

Entrevistadora: Entonces de manera particular, ¿cómo procede usted cuando hay un problema en la escuela?

Director: Primeramente analizo el problema, quiénes intervinieron y el primer paso platicar con cada uno, y cuando hay algo que se tenga que hacer lo hago, lo he hecho, compañeros les digo, me puede mucho tener que hacer una llamada de atención por escrito, pero mira, aquí hay circulares, que tienes que firmar de enterado y que tienes que cumplir. En un acuerdo que tuvimos aquí el año pasado, le decía, aquí todo es colegiado, la junta de consejo técnico, maestros, ¿qué hay que hacer para el día del niño? Hay tres o cuatro propuestas, entonces lo ponemos frente a todos y luego lo votamos, yo nunca he tomado aquí una decisión así vertical, no ha sido necesario...

## Apéndice G

### Hoja de observación

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Acciones que realiza el director:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nota:

Revisar qué tipo de actividades permiten corroborar lo que él dijo que hace durante la entrevista.

## **Ejemplo de Observación**

Día: Jueves 16 de Noviembre, 2006

Hora: 11:00 AM

Lugar: Oficina del director

Escuela: X

Es jueves, son las 11:00 AM. El director se encuentra en la oficina esperando a una maestra. Por lo pronto se encuentra revisando unos papeles que llegaron de inspección escolar. Yo me encuentro sentada a un lado de su escritorio. La maestra llega a la dirección y dice: “buenos días profe, ¿qué se le ofrece?”, el director le dice: “la subdirectora y yo tenemos que ir mañana temprano a la Secretaria de Educación, así que le pido por favor que se quede a cargo, ya que le toca la guardia esta semana”. La maestra le pregunta: “está bien, ¿qué quiere que haga si vienen algún padre de familia?”. El director le contesta: “usted estará a cargo, recíbalos si lo considera necesario y analice la situación para dar una pronta solución al problema, y recuerde que debe estar presente para abrir y cerrar la puerta a tiempo”. La maestra le pregunta: “¿existe alguna otra cosa que tenga que hacer el día de mañana?”. El director le responde: “sí, mañana vendrán por una constancia de estudios, por favor entréguela al padre de familia”. La maestra le responde: “muy bien profe, yo me encargo”.