



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Proyecto

Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela

Los efectos de la estructura organizacional de las escuelas en

la labor de los maestros de educación básica

Tesis que para obtener el grado

de Maestría en Administración de

Instituciones Educativas

presenta:

Santos Valdez Revilla

Asesor Tutor:

MEE. Blanca Magali Henric Arratia

Asesor Titular:

Dr. Eduardo Flores Kastanis

Reynosa, Tamaulipas, México

Abril de 2009

Hoja de Firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue Aprobado por Unanimidad por el comité formado por los siguientes profesores:

Dra. Marisol Fernández

MME. Blanca Magali Henric Arratia

MME. María Guadalupe Siller Botti

MMA. Soraya Huereca Alonso

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

Dedicatorias

- A mi esposa Nora Iris, fuente de todos los bienes de mi vida y continente sabio de todos mis errores. Ella me hizo novio, me hizo esposo, me hizo padre y hoy junto conmigo se ha hecho abuela y ha vertido sobre mi una parte del amor que guardaba para el hijo que no tuvo y me trata como tal, ella inspiró mis ambiciones de estudiante y mis mejores metas como profesionista, a ella debo mi gran triunfo de la vida, haber formado una familia unida que se ama. Por ella, que alimenta siempre mi auto confianza inicié y ahora termino esta maestría. Gracias amor de mi vida por ser todo lo que eres.
- A mis hijas, prolongación y fruto de amor, que con su presencia vinieron a reafirmar el sentido de mi vida. A ellas me he entregado como padre y de ellas he recibido como pago todo el amor de lo que son capaces. Sin Rosa Hilda, Nora Edith y Karla Gabriela mi vida y afanes hubiesen quedado a medias. A ellas especialmente y sin pretender ser ejemplo de nada, a ellas que seguramente están orgullosas de que terminé esta maestría, les dedico mis desvelos y cansancio tantas veces tenido para salir adelante.
- A los Profesores Guillermo de la Fuente Covarrubias y Bruno Gámez Saldaña Directores respectivamente de las escuelas A y B en que realicé la investigación de campo, por la desinteresada y pronta autorización y por las facilidades concedidas a mi persona para que procediera a realizar las entrevistas.
- A los maestros de ambas escuelas que en casi su totalidad aceptaron ser entrevistados y sin cortapisas respondieron las preguntas que les formulé.

Agradecimientos

- En mi transitar por esta maestría, a la cual ingresé casi ayuno de conocimientos sobre la materia, he tenido la fortuna de contar con extraordinarios maestros asesores, titulares de la materia algunos y tutores otros. No podría decir que alguno más que otros pudiese tener mayor relevancia por el beneficio que recibí de sus conocimientos y asesoría, pero de algo si estoy seguro, ha sido mi asesora en esta tesis, la MEE. Blanca Magali Henric Arratia, quien más ha sufrido mi falta de experiencia en el tema educativo que, aún ahora y a punto de terminar se refleja en mi trabajo. A ella le agradezco todas sus orientaciones y apoyo, ya que Proyecto I y Proyecto II han sido las materias más difíciles para mí.
- Igual agradezco al Dr. Eduardo Flores Kastanis de quien podría decir que aun cuando quizá solo dos veces acudí para alguna aclaración, siempre orientó mi trabajo, ya que me bastaba con leer sus instrucciones y todas sus repuestas a las preguntas y dudas planteadas por otros compañeros, para aclarar las que en mi mente se habían presentado. Sus conceptos siempre fueron claros y precisos.
- En general debo agradecer a todos mis maestros de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey porque de alguna manera u otra colaboraron para pulir esa faceta que esta pobre piedra tenía oculta por la ignorancia sobre la temática educativa.

Investigación para el Diseño de la Nueva Escuela

Resumen

El problema a estudio que originó esta tesis es el que representa saber cuales son los efectos de la estructura organizacional de las escuelas en la labor de los maestros de educación básica. La metodología usada fue la conocida como investigación con estudio de casos y la muestra estuvo constituida por el total del profesorado de materias curriculares de dos escuelas de características similares en cuanto a nivel, turno, zona de ubicación, número total de alumnos, de salones de clase, de maestros, promedio de alumnos por salón y número de directivos. Las preguntas generadoras fueron: Pensando en esta escuela en que trabaja ¿qué es lo que le facilita el trabajo? y ¿qué es lo que le dificulta el trabajo?- Pensando en personas que tienen éxito en esta escuela donde usted y ellas trabajan, ¿qué es lo que hacen? para tener éxito o no tenerlo, aunque usted considere que lo que hagan no represente algo “exitoso” o “correcto” o un “fracaso” o algo “incorrecto”. Estas fueron diseñadas por el Dr. Eduardo Flores Kastanis coordinador del proyecto Diseño de la Nueva Escuela que se verifica en la Escuela de Graduados de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Las herramientas utilizadas fueron las hojas de trabajo y de concentrado de respuestas también autoría del coordinador. Los datos obtenidos se concentraron en base a categorías propuestas por él mismo, pero el autor de la tesis creó las subcategorías que, de acuerdo a la similitud de contenido de las respuestas, le sirvieron para precisar mejor la acción, hecho, omisión o circunstancia referida por el entrevistado y de importancia para el estudio. Las

respuestas para cada categoría y subcategoría demuestran que existen coincidentes perspectivas de los maestros sobre las causas que tienen como efecto facilitar o dificultar el trabajo y producir o negar éxito en sus escuelas. También de las respuestas y su interpretación el autor encontró que estas escuelas continúan teniendo una estructura organizacional tipo era industrial que influye fuertemente para crear en los maestros un espíritu y sensación de aislamiento que limita gravemente la posibilidad de convertirlas en escuelas que aprenden.

Índice de Contenidos

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	4
Presentación de la temática del caso	4
Justificación del proyecto	4
Objetivos de la investigación	6
Beneficios esperados	7
Características de las organizaciones	8
Capítulo 2. Marco Teórico	13
La teoría y la práctica	13
Para crear el marco teórico	13
Estructura organizacional de la escuela actual	14
El aislamiento, un problema de estructura organizacional	19
La intensificación en las escuelas	21
La dirección, elemento esencial de la estructura organizacional	23
Los padres de familia en la estructura organizacional de la escuela ..	23
Asesores internos y externos en la estructura organizacional	24
Efectos de la estructura departamentalizada de las escuelas secundarias	26
La psicología de la educación y la psicología educativa familiar	27
Otros elementos	27
Capítulo 3. Metodología	29
Enfoque de la investigación	29
Método utilizado	31
Instrumentos	33
Procedimientos	33
Las preguntas	33
Categorías para agrupamiento de respuestas	35
Capítulo 4. Resultados	39
Escuela A. concentrado de respuestas por el efecto que producen	49
Escuela B. concentrado de respuestas por el efecto que producen	71
Capítulo 5. Interpretación de los resultados	95
Interpretación directa por estructura organizacional	95
Interpretación directa por el contexto y entorno	96
Interpretación por respuestas. Categorías	97
Interpretación por respuestas. Subcategorías	101

Capítulo 6. Contraste de los resultados con el marco teórico presentado.	106
Validación interna y externa	114
Capítulo 7. Conclusiones	117
Recomendaciones	119
Áreas posibles para futuras investigaciones	121
Referencias	123
Apéndices	124
Apéndice A. Carta autorización. Escuela A	124
Apéndice B. Carta autorización. Escuela B	125
Apéndice C. Tabla comparativa de escuelas A y B	126
Apéndice D. Anverso	127
Apéndice D. Reverso	128
Apéndice E. Anverso	129
Apéndice E. Reverso	130
Apéndice F. Anverso	131
Apéndice F. Reverso	132
Apéndice G. Anverso	133
Apéndice G. Reverso	134
Apéndice H. Curriculum Vitae	135

Índice de tablas

Tabla 1: Patrones de respuesta. Número de maestros entrevistados que mencionaron aspectos de alguna categoría y porcentaje de totales encuestados ...	40
Tabla 2: Escuela A. Caracterización de patrones de respuestas y número de Respuestas por subcategoría	47
Tabla 3: Escuela B, caracterización de patrones de respuestas y número de respuestas por subcategorías	48
Tabla 4. Escuela A Subcategorías de la categoría recursos. Resultados por los efectos que producen	52
Tabla 5. Escuela A Subcategorías de la categoría espacios. Resultados por los efectos que producen	54
Tabla 6: Escuela A. Subcategorías de la categoría tiempo. Resultados por los efectos que producen	57
Tabla 7: Escuela A. Subcategorías de la categoría relaciones. Resultados por Los efectos que producen	60
Tabla 8: Escuela A. Subcategorías de la categoría conocimientos. Resultados por los efectos que producen	63
Tabla 9: Escuela A. Subcategorías de la categoría apoyo interno. Resultados por los efectos que producen	66
Tabla 10: Escuela A. Subcategorías de la categoría apoyo externo. Resultados por los efectos que producen	68
Tabla 11: Escuela A. Subcategorías de la categoría otros. Resultados por los efectos que producen	70
Tabla 12: Escuela B. Subcategorías de la categoría recursos. Resultados por los efectos que producen	73
Tabla 13: Escuela B. Subcategorías de la categoría espacios. Resultados por los efectos que producen	75
Tabla 14: Escuela B. Subcategorías de la categoría tiempo. Resultados por los efectos que producen	78

Tabla 15: Escuela B. Subcategorías de la categoría relaciones. Resultados por los efectos que producen	81
Tabla 16: Escuela B. Subcategorías de la categoría conocimientos. Resultados por los efectos que produce	84
Tabla 17: Escuela B. Subcategorías de la categoría apoyo interno. Resultados por los efectos que producen	86
Tabla 18: Escuela B. Subcategorías de la categoría apoyo externo. Resultados por los efectos que producen	88
Tabla 19: Escuela B. Subcategorías de la categoría otros. Resultados por los efectos que producen	91
Tabla 20: Escuelas A y B. Los 2 Patrones de mayor frecuencia de respuesta por Subcategorías	93
Tabla 21: Categorías. Escala de lugares resultantes en cada escuela según el número de respuestas recibidas	99

Introducción

Enseñar es labor de las escuelas. Esta afirmación llena literalmente el trabajo que estas tienen, pero su enunciado apenas es la ventana por donde se puede asomar a los verdaderos problemas de la educación actual, el ¿qué? y el ¿cómo? enseñar en las escuelas y el ¿porqué las escuelas no han podido enfrentar con suficiencia su tarea de responder eficazmente a las exigencias de una educación pertinente para enfrentar al mundo altamente comunicado y competitivo que ahora vivimos?

Desgraciadamente estos problemas han sido visualizados solo en dos facetas, la económica y la de capacitación y sobre tales vertientes se han enfocado los esfuerzos de los gobiernos y particulares, destinando más dinero a la educación y mayor capacitación a los maestros. No obstante los resultados de estas acciones han sido magros y hasta acrecentadores de los problemas que pretenden resolver.

La Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, preocupada por la ineficacia de estas formas de resolver tales problemas ha iniciado un proyecto, coordinado por el Dr. Eduardo Flores Kastanis que, mediante investigaciones y estudios pretende identificar plenamente las causas con el fin de analizarlas y encontrar el antídoto que pueda sanar a las escuelas de ese endémico mal que padecen. Para tal efecto, basándose en la teoría casi unánime de la doctrina, de que la estructura organizacional de las escuelas produce efectos que llegan a disminuir substancialmente la eficacia y eficiencia educativa del trabajo de los maestros, mediante diversas herramientas se ha lanzado a la tarea de investigar directamente en las escuelas dichas causas.

El que se contiene en esta tesis es un trabajo de investigación presentado en siete capítulos, con el cual su autor apoya el citado proyecto mediante entrevistas

realizadas a maestros de currícula de dos escuelas ubicadas en diversos y retirados puntos de Reynosa, Tamaulipas, pertenecientes al nivel de secundaria del sistema estatal educativo de esa entidad.

En el Capítulo 1, mediante la presentación de la temática del caso, se pretende llamar la atención del lector sobre el grave problema que se intenta resolver y la necesidad de generar un nuevo modelo organizacional y, consecuentemente, una nueva forma de administración educativa que permita mejorar los resultados del gasto público. Luego, dentro de este mismo capítulo, se busca ubicar al lector in situ, en las escuelas, a las cuales denominaremos A y B, describiéndole como ambas están situadas en un entorno social y económico predominantemente bajo originado por migración procedente de algunas regiones de baja cultura de otros estados. Y como ambas también tienen estructuras organizacionales similares y una estructura física de construcción muy semejante.

Este trabajo contiene también, en el Capítulo 2, un marco teórico basado en doctas opiniones de autores especializados en materias de educación, cultura de calidad, cultura de evaluación y procesos de cambio, que sirvió de referencia para definir si las prácticas de esas escuelas son acordes o contrarias a lo que expresan los autores y si estas concordancias o desacuerdos son debidos a la estructura organizacional de las mismas.

En el Capítulo 3 descubrirá el lector que la metodología seguida para la realización de la investigación fue mediante entrevistas al tenor de cuatro preguntas previamente diseñados por el director del proyecto, con la intención de obtener respuestas directas de los maestros sobre la forma en que la estructura organizacional

de la escuela facilita o dificulta su trabajo y sobre la conducta o comportamiento que siguen los maestros en su escuela, que les hace tener o no tener el éxito en la misma.

El Capítulo 4 presentará al lector los resultados de las encuestas y su clasificación y acumulación en diversas categorías y subcategorías relativas a su contenido para luego, en el Capítulo 5, realizar su análisis e interpretación y sentar bases ciertas para contrastar los resultados con el marco teórico presentado, lo cual se hace en el Capítulo 6.

Todo lo anterior permitió obtener las conclusiones que en el Capítulo 7 se expresan y quizá entonces el lector se sorprenderá, como se sorprendió el autor de esta tesis, con el hecho de que uno de los resultados mostró que el trabajo de los maestros en estas escuelas los ha llevado mas allá de situaciones de por si graves como lo es la balcanización y existencia de subculturas de grupo o departamentales sino que ha producido en ellos una cultura de la individualización en la cual cada maestro es artífice y sostén de la enseñanza que se vive en un micro mundo denominado *Mi Salón de Clase*.

Este y otros resultados obtenidos de la investigación, análisis e interpretación de los datos, impulsaron al autor de esta tesis a formular las recomendaciones que al final, como colofón de las conclusiones, podrá encontrar el lector.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema.

Presentación de la Temática del Caso.

En materia de educación resulta importante conocer y revisar el entorno en que se desenvuelve la práctica docente, porque no se trata solo de ofrecer conocimientos sino que éstos sean ofrecidos y recibidos en la mejor forma y bajo las mejores condiciones, para que los tiempos y herramientas actuales permitan que seres humanos con un pasado, historia y esperanzas provenientes de dicho entorno, logren la formación integral de otros seres humanos que deben enfrentar un presente y un futuro consecuencia de aquel pasado.

Para nadie resulta desconocido el gran impacto e influencia que la sociedad globalizada y su estructura creada en torno a la economía de mercado han ejercido sobre las prácticas educativas del siglo XXI, obligando al sistema educacional a adecuarse para lograr con eficiencia y en el menor tiempo posible dotar a los alumnos del conocimiento que les permita incorporarse de manera rápida y eficaz a esa sociedad, en condiciones de competencia.

Justificación del Proyecto

Un examen retrospectivo a 15 años demuestra que las escuelas se encuentran bajo el incrementado reclamo de servicios educativos de diversa índole, a la vez que la efectividad de los que actualmente prestan ha disminuido notablemente en calidad, equidad y pertinencia. Demuestra también que la solución a este problema solo se ha concebido como “una asignación mayor de recursos materiales y preparación de maestros” (Flores, 2008, p. 1), concretándose en aumentos importantes en los recursos económicos, materiales y humanos destinados para las escuelas e

instituciones formadoras de docentes, en tanto que los problemas parecen aumentar más que disminuir, incluso en escuelas donde la población estudiantil decrece. Este “problema” no es exclusivo de Latinoamérica, pero si es donde mayores repercusiones tiene en razón de que la escasez de recursos gubernamentales hace insostenible mantener estas políticas por mucho tiempo. Y la tendencia que ha aumentado en los últimos 10 años con intención de terminar el papel del Estado como patrocinador de la educación para desplazarlo hacia los particulares, tampoco ha resuelto el problema, ya que las escuelas particulares presentan también problemas similares a las públicas. De tal manera que si se compara la cantidad de recursos invertidos en las escuelas con los logros en calidad y pertinencia educativa, la inversión es desproporcionada y poco efectiva, pues gastar 10 veces más para obtener resultados dos ó tres veces mejores no es la solución viable a largo plazo y no se justifica en términos educativos, administrativos o éticos.

La investigación actual sobre trabajo de conocimiento indica que éste no se facilita con las estructuras organizacionales diseñadas para mejorar el trabajo industrial y de hecho puede afirmarse que lo dificultan, Y es el caso que mientras el trabajo del maestro en la escuela comparte muchas características del trabajo de conocimiento, las escuelas son organizaciones diseñadas en función de supuestos eminentemente industriales tales como la especialización del trabajo, fragmentación “racional” de las actividades, supervisión directa y estandarización de procesos como lo son los mecanismos de coordinación del trabajo, la agrupación por función, etc.; todo lo cual da como resultado que, a pesar de las enormes diferencias en recursos, prestaciones, currículo, apoyos gubernamentales, etc. que los diversos países

destinan a sus escuelas e incluso a pesar de las que también existen entre escuelas de un mismo país y aun de una misma comunidad, los problemas que se presentan son impresionantemente similares y el factor común es, precisamente, su estructura organizacional, ya que como afirma el Dr. Eduardo Flores Kastanis (2008), todas las escuelas del mundo están organizadas de manera tan similar que son casi idénticas y en ellas siempre encontraremos que tienen un maestro trabajando con un grupo de alumnos sobre un contenido, un director que supervisa el trabajo de la escuela, la división del tiempo de trabajo en períodos relativamente similares y tiempos fijos para lograr resultados predeterminados. Y González, (2003), refiriéndose a la dimensión estructural de las escuelas, a los espacios y como están distribuidos, a sus instalaciones y la regulación de su utilización, afirma que “todas las escuelas que forman parte de un mismo sistema educativo poseen una estructura formal similar” (p. 27), o sea que tanto en estructura física como formal existe similitud en todas las escuelas de un mismo sistema educativo.

Por tanto, partiendo de la certeza de lo antes dicho, es un hecho que invertir más recursos de cualquier índole y tener maestros y directivos mucho más preparados no será la solución importante de los problemas y más bien es posible que incluso los agrave. Una explicación alternativa, que fundamenta y da razón a este proyecto de investigación, es que la actual estructura organizacional de las escuelas, que ha variado poco en los últimos 100 años, puede ser la causa de que la escuela no pueda mejorar sus resultados a pesar de contar con mayores recursos y maestros mejor preparados.

Objetivos de la Investigación

Por las razones anteriormente indicadas los estudiosos de la materia se han lanzado a investigar ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

Como se ha dicho, esta tesis forma parte de una investigación múltiple. Por tanto, para definir los objetivos hay que referirse por una parte a aquellos que persigue el proyecto mayor y por otra a los que corresponden específicamente a éste trabajo.

Así es posible decir que mientras que los objetivos del gran proyecto son: identificar los patrones de efectos comunes que a causa de su estructura organizacional se producen en la conducta de los maestros dentro de su trabajo en todas las escuelas actuales; definir cuales de los elementos estructurales de la escuela, clasificados en las diversas categorías que dentro de este mismo capítulo se mencionan, afectan mayormente la conducta de los maestros y en que forma lo hacen; determinar los problemas que derivados de tal afectación se presentan en la escuela en perjuicio del proceso de enseñanza aprendizaje y, por consecuencia y tomando como referencia esos problemas, diseñar un nuevo modelo de escuela que satisfaga la exigencia de una educación que permita obtener como resultado el alumno competitivo que la globalización reclama.

Y también es posible afirmar que, además de cumplir con los requisitos del curso Proyecto II bajo la batuta y conducción de su profesora titular Dra. Katherina Edith Gallardo Córdova y un grupo de excelentes maestros tutores, los objetivos específicos de la investigación realizada por el alumno fueron: Colaborar conjuntamente con otros alumnos de diversas nacionalidades, estudiantes todos de la Universidad Virtual del TEC, en una tarea que no se limita territorialmente a nuestro

país sino que se enfoca a buscar la solución de un problema continental y quizá mundial; aportar los datos duros que su investigación arrojó; clasificar las respuestas emitidas por los maestros en las categorías previamente establecidas; identificar las condiciones en que se desenvuelven los maestros de las dos escuelas escogidas y con base en la interpretación de los resultados emitir opinión fundada sobre la forma en que las conductas de los maestros encuestados se identifica o deja de hacerlo con los supuestos que los teóricos de la educación mencionan cuando se refieren a los elementos, causas, efectos y resultados que se presentan en las escuelas actuales y al cambio que debe producirse en ellas para afrontar los retos de la educación.

Beneficios Esperados

Los efectos específicos de la estructura organizacional sobre el trabajo de conocimiento que realiza el maestro apenas se empiezan a conocer y por ello, pensando que los resultados de un trabajo serio puede aportar grandes elementos que faciliten la implementación de un cambio educativo eficaz, es importante continuar investigando y aumentar el conocimiento que se tiene sobre este tema para hacer más sencillo y más rápido generar una contribución importante que puede nominarse “La Nueva Escuela”. Un nuevo modelo organizacional cuya influencia sobre el trabajo del maestro sea mas benéfica que la actual y lo encamine a conformar equipos, cambiar paradigmas, compartir visiones de excelencia, amar su misión educativa y , consecuentemente, le permita alcanzar el triunfo en el objetivo principal que su vocación le exige, formar alumnos capaces de enfrentar el mundo en que ahora vivimos. Una escuela con nueva forma de administración educativa que permita mejorar los resultados del gasto público, principalmente en las escuelas públicas que

en la mayoría de los países latinoamericanos educan a más del 85% de la población y son destinatarias de una importante parte de dicho gasto.

Características de las Organizaciones

Las escuelas en que se realizó el trabajo de investigación base de esta tesis, forman parte del nivel de educación media del sistema oficial en Tamaulipas y laboran tanto en turno matutino como vespertino, pero para los efectos de este trabajo solo se tomó en cuenta el matutino por ser el que entre ambas corresponde más adecuadamente a la similitud de características que para este trabajo se requieren, según se contiene en el documento que marcado como Apéndice 1 se anexa a este trabajo.

La escuela A cuenta con una matrícula de 720 alumnos cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años siendo atendida en sus clases de materias curriculares por 44 maestros. Su estructura física consta de una oficina para dirección y área anexa para subdirector y secretarías, una prefectura, 18 salones de clases curriculares en los cuales se atiende a tres grupos de primero, tres de segundo y tres de tercero, con un promedio de 40 alumnos por grupo. Tiene aula de cómputo, tres salones para talleres, un salón para maestros, un patio techado de cemento que sirve para el recreo, actos cívicos, reuniones con padres de familia y área deportiva. Otro patio de tierra, baños separados para señoritas, para varones y para maestros. El 90% de los salones cuenta con aparatos de aire acondicionado y con pintarrones, pero no con pantallas y proyectores.

Esta escuela inició labores hace más de 20 años y se ubica en un sector de la ciudad en que las personas son de clase media, media baja y baja, con la mayoría de

sus viviendas de interés social pero también muchas de tipo medio. Todos sus alrededores tienen calles pavimentadas.

Esta escuela cuenta además con una pequeña biblioteca que desgraciadamente carece de suficiente material educativo. Su laboratorio de cómputo fue instalado hace ya tiempo y su última actualización fue hace más de 10 años, motivo por el cual el equipo ha dejado de usarse por ser obsoleto y estar en su mayor parte descompuesto. No cuenta con servicio de Internet y sus salones, que en su mayoría tienen aire acondicionado, no están equipados con pantallas ni proyectores e igualmente carece de equipos multimedia.

La escuela B, una escuela secundaria que a diferencia de la anterior es de reciente creación (menos de 10 años), forma también parte del sistema oficial en Tamaulipas en el nivel de educación media. Al igual que la primera labora ambos turnos pero el trabajo del autor de esta tesis solo fue realizado sobre el turno matutino. Tiene una matrícula de 800 alumnos cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años siendo atendida en sus clases de materias curriculares por 40 maestros. Su estructura física consta de una oficina para la dirección y área anexa para subdirector y secretarías, una prefectura, 18 salones de clases curriculares en los cuales se atiende a tres grupos de primero, tres de segundo y tres de tercero, con un promedio de 45 alumnos por grupo, un salón de cómputo, tres salones para talleres, un patio a cielo abierto cementado que sirve para el recreo, eventos deportivos, actos cívicos y reuniones con padres de familia, otro patio de tierra, baños separados para señoritas, para varones y para maestros y una sala para maestros. El entorno de la misma es muy similar a la escuela A, pero en él las personas son de clase media baja

y baja, sus viviendas son solo de interés social y sus calles no están pavimentadas o perdieron el pavimento en un 80%.

Esta escuela se inició trabajando en salones de madera y con todos los patios de tierra y fue hasta hace aproximadamente siete u ocho años que se construyó el edificio de material que ahora la alberga. Tiene un patio cementado y a cielo abierto, cuenta con aire acondicionado solo en los salones del lado oriente, una pequeña biblioteca que carece de suficiente material educativo y un laboratorio de cómputo que se instaló un año después de la construcción del edificio, sin que haya sido actualizado hasta ahora, motivo por el cual el equipo ha dejado de usarse por ser obsoleto y estar en su mayor parte descompuesto. No cuenta con servicio de Internet pero, aun cuando con muy mal funcionamiento, si cuenta con pantallas y proyectores en algunos salones y con equipos multimedia, que también están sin funcionar correctamente por falta de mantenimiento.

Desde un punto de vista organizacional podemos afirmar que la estructura de las dos escuelas es la resultante del conjunto normativo de regulaciones oficiales y reglas que han emanado de la SEP y sus elementos son similares a los de todas las escuelas secundarias oficiales de la ciudad, aun cuando en algunas comodidades equipamiento y herramientas de trabajo exista diferencia por razón del tiempo de su creación y puesta en operación.

Las zonas que constituyen el entorno social de las escuelas en que se llevó a cabo la investigación son en gran parte producto de migraciones provenientes de áreas de algunos estados vecinos con índices de pobreza y nivel educacional bajo, además en estas zonas se forman familias poco integradas, con muchas madres

solteras y matrimonios disueltos o que en el mejor de los casos, cuando hay un padre y una madre en la familia, ambos tienen que trabajar.

Concluyendo podemos decir que existe una clara equivalencia entre las dos escuelas que constituyen el campo de estudio y que, no como resultado de este trabajo pero sí como una realidad hecha notar constantemente por autoridades y medios de comunicación, dicha equivalencia se puede extender a cientos de escuelas de otras partes del país ubicadas en ciudades y áreas similares.

Ahora bien, siendo que el objeto de este trabajo es encontrar y definir los efectos de la estructura organizacional de las escuelas en la labor de los maestros de educación básica y obligados como estamos en nuestro carácter de estudiantes de una maestría en materia educativa, es necesario crear un entorno que nos sirva de marco teórico y sustente en doctrina el resultado que arroje nuestra investigación de hechos, lo que será realizado en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Marco Teórico

La Teoría y la Práctica

Siguiendo la muy descriptiva idea de Kurt Lewin (citado por Fullan y Stigelbauer, 1997, p. 17) de que “No hay nada tan práctico como una buena teoría” y parafraseando algo dicho en la misma página, se puede afirmar que nada mas teórico que una buena práctica, nada tan impráctico como una mala teoría y nada tan poco teórico como una mala práctica.

Para Crear el Marco Teórico

Como dice M^a Carmen Rosa Delgado Acosta (2002), Catedrática de E.U. de Geografía Humana en la Universidad de La Laguna “La primera dificultad que plantea la construcción de un sistema de indicadores es la necesidad de su coherencia interna y del establecimiento de las relaciones entre ellos, lo que exige la adopción de un modelo teórico de referencia.”.

El Dr. Eduardo Flores Kastanis, quien coordina el proyecto mayor que se está llevando a cabo en la Escuela de Graduados de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey y tiene como objetivo formular el Diseño de la Nueva Escuela, produjo las preguntas base del trabajo de campo y dichas preguntas contienen los indicadores que aportarán los datos y elementos que puedan usarse para tal proyecto, sin embargo el autor de esta tesis está obligado a la interpretación de dichos datos y a verificar el contraste que le permita conocer como y en que forma se encuadra o confronta la realidad que viven los maestros de las dos escuelas contra la teoría y por ello se permite crear el marco teórico de este trabajo con base en lo expresado en diversos libros por expertos de la materia, en la forma y términos que en los párrafos siguientes se contienen.

Estructura Organizacional de la Escuela Actual

Siguiendo a Senge (2002) es posible afirmar que las escuelas actuales son, por desgracia, un reflejo de la forma organizacional de producción de la era industrial, “un modelo separado de la vida diaria, gobernada en forma autoritaria, destinada a dar un producto estándar” (p. 43). Que este modelo cambió no solo el cómo aprendía el alumno sino también el qué se le enseñaba y que si bien aumentó enormemente la producción educativa, al mismo tiempo “creó muchos de los mas difíciles problemas con que se debaten hoy maestros, alumnos y padres de familia” (Senge, 2002, p. 43).

Por tales problemas las escuelas, al igual que todas las organizaciones, hoy tienen necesidad de evolucionar y convertirse en organizaciones inteligentes, organizaciones que aprendan, capaces de superar los problemas y dificultades de comunicación e interacción que ahora las limitan y de transformar sus modelos mentales para obtener conocimientos que coadyuven al proceso de enseñanza aprendizaje.

A fin de lograrlo es necesario crear un modelo de aprendizaje organizacional que comprenda todos los parámetros que una comunidad de aprendizaje debe desarrollar para perfeccionar continuamente las habilidades que logren su crecimiento y el cumplimiento de su misión.

Una guía para crearlo puede ser encontrada en Senge (2005), quien plantea cinco disciplinas que se deben considerar para establecer un buen modelo de aprendizaje organizacional que describa y logre predecir lo que se espera que cualquier organización realice para obtener aprendizaje. Lo esencial dentro de la práctica de la organización, dice Senge, es llegar a aplicar el pensamiento sistémico

(la quinta disciplina), desarrollar la capacidad de ver los problemas y las metas como un todo, no como estructuras aisladas, previniendo posibles crisis. De esta manera, cuando exista un problema, la realidad se podrá explicar aplicando sistémicamente cada una de las disciplinas.

Considerando lo anterior y teniendo siempre en mente el objetivo de colaborar en el proyecto mayor, se tomaron las ideas principales expresadas por Senge para posteriormente contrastarlas con la realidad encontrada en las escuelas en que se realizó la investigación generativa de esta tesis y tener la oportunidad de llegar a conclusiones que puedan ser de utilidad para el objetivo, el diseño de la nueva escuela.

En el diseño de la nueva escuela como una organización con capacidad de aprendizaje deberá ser considerada la forma en que cada una de las siguientes disciplinas centrales puede contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje:

Dominio personal. El cual debe transformarse en disciplina que se ejerce en dos formas, clarificando lo que es importante para la persona y aprendiendo continuamente a ver con claridad la realidad actual, con el fin de generar la fuerza creativa que proviene de contrastar la visión, contra una clara imagen de la realidad actual o sea el contraste entre donde se desea estar y donde se está con el firme propósito de unir la visión con la realidad. Las organizaciones inteligentes solo son posibles si en todos los niveles de su estructura hay personas dispuestas a practicar esta forma de aprendizaje.

Modelos mentales. En relación a las escuelas Senge (2002) nos dice que si bien somos un producto de nuestra era también actuamos para reformarla. Pero desgraciadamente los modelos mentales, “-los supuestos implícitos en nuestra

cultura y las maneras habituales en que actuamos - revive y nos persigue cuando tratamos de actualizar la institución de la era industrial que llamamos escuela.” (p. 39)

Pensamiento sistémico y modelos mentales van de la mano pero es importante entender que solo se logrará esta unión si se está dispuesto a exponer y modificar supuestos ocultos y reestructurarlos para relevar la causa de problemas cruciales. Es decir que es necesaria la modificación del modo de pensar, pasar de modelos mentales dominados por los hechos a modelos mentales que reconozcan patrones de cambio de largo plazo y las estructuras subyacentes que generan esos patrones.

Visión compartida. Esta no debe confundirse con “una idea” ya que es una fuerza de impresionante poder que la gente ve como si existiera y brinda a las organizaciones inteligentes concentración y energías para el aprendizaje. Una escuela “que espere vivir aprendiendo necesita un proceso común de visión compartida” (Senge, 2002, p. 19)

Aprendizaje en equipo. Este surge de la existencia de una visión compartida y el dominio personal. Hay dos tipos de equipos: no alineados, que son aquellos en los cuales la energía de cada miembro se encausa hacia una dirección generando desperdicio y alineados, que son los que se enfilan a una dirección común y las energías individuales se armonizan, habiendo menos desperdicio de energía. El alineamiento es condición necesaria para que la potencia individual infunda potencia al equipo. Cuando hay poco alineamiento, la potencia del equipo disminuye, se agrava el caos y se dificulta el manejo del equipo.

Al respecto Senge, (2005), hace hincapié en la necesidad que existe en nuestros tiempos de dominar el aprendizaje en equipo, ya que este se ha convertido en la unidad clave del aprendizaje en las organizaciones, en donde los equipos más destacados producen un ímpetu operativo “donde cada miembro permanece consciente de los demás miembros y actúa de maneras que complementan los actos de los demás.” (p. 297).

El aprendizaje en grupos, nos dice Senge (2002, p. 20), “se puede fomentar en el salón de clase, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y en los “grupos piloto” que trabajan por el cambio escolar”

Pensar en sistemas.- La organización inteligente, deberá poner toda su intención para erradicar o cambiar su modo de enfrentar algunos problemas como los siguientes:

Apertura. Por lo regular las organizaciones se manejan conforme “al quién eres” y no en relación al “qué”; ocasionando se produzca un politiqueo que inhiba su crecimiento. Habrá que transformar esta cultura y modelo mental en una apertura participativa y reflexiva que permita aceptar la autocrítica y la crítica de otros.

Localismo. Deberán conceder a los integrantes del equipo libertad de actuar, permitirles poner a prueba sus propias ideas y ser responsables de los resultados. Aceptar que la toma de decisiones se dé desde cualquier nivel jerárquico, olvidándose del formato antiguo en el cual la dirección central tenga el poder absoluto y sea la vía obligatoria para la toma de las decisiones.

El tiempo de un *manager*. Una organización inteligente requiere de una figura de autoridad pero para ser autoridad de éxito debe desarrollar la capacidad de trabajar en ciclos continuos con pausas para desarrollar hipótesis, actos y pausas para

reflexionar sobre los resultados, lo cual es llamado reflexión en acción, y no permitirse adoptar una estrategia y cambiarla cuando se topen con problemas, tan solo por evadirlos y sin detenerse a examinar el porqué del fracaso o lo que se pretende lograr con el cambio.

Finalizando la guerra entre el trabajo y la familia. Senge (2005) nos dice también que debe abandonarse la idea de que para ser un ejecutivo de éxito es necesario dedicarle largas horas al trabajo en una búsqueda de la eficiencia y el perfeccionismo, reduciendo el tiempo para la familia provocando contraposición entre el trabajo y la familia porque esta pugna entre trabajo y familia puede ser una grave limitante para la eficacia y el aprendizaje, ya que al aumentar el conflicto se afecta el rendimiento.

Micromundos: Es esta una forma de aplicar la tecnología en la Organización inteligente. Los micromundos, facilitados por la computadora, son campos de entrenamiento que usan la técnica moderna para acelerar el aprendizaje organizacional mediante escenarios simulados del mundo real, de la aceleración y desaceleración del tiempo, de la compresión del espacio, del aislamiento de variables. En estos micromundos los grupos interactúan y, como niños en el juego, descubren principios y desarrollan aptitudes con el fin de encontrar las incoherencias y parcialidades de supuestos subyacentes de políticas y estrategias. De esta manera, sin sufrir las consecuencias a largo plazo de las decisiones, se pueden repetir tantas veces como se quiera actos que no se pueden revertir ni borrar en el mundo real.

La nueva función del líder. Para Senge (2005) el líder debe ser Diseñador, Mayordomo y Maestro, comprometerse con la verdad y construir organizaciones donde defina la visión para compartir, los valores y el propósito o misión.

El aislamiento, un Problema de Estructura Organizacional

Hargreaves (2005) afirma que en los campos de la eficacia escolar, del perfeccionamiento de la escuela y del desarrollo del profesorado cada día es mas aceptada la idea de que las escuelas deben tener un sentido de misión por cumplir, ya que constituye un poderoso impulso para el perfeccionamiento. Igualmente sostiene que la cultura de la enseñanza cuando se desarrolla en los centros educativos contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y su trabajo, de tal forma que aun estando solos en sus salones siempre están influidos psicológicamente por la perspectiva y orientación de los compañeros en términos de estilos y estrategias.

Sin embargo, dice Hargreaves (2005) los profesores siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas de su aula segregada que los separa de sus compañeros y les impide ver y comprender lo que aquellos hacen.

El aislamiento produce el individualismo del maestro que, cobijado en el secreto de su salón de clase, raramente ayuda a sus compañeros y si lo hace esta no suele ir mas allá de la puesta en común de los materiales e ideas, pero sin que esta ayuda se convierta en una planificación o se encamine a la solución de problemas, pues los maestros aislados prefieren reservarse para ellos los problemas, incluso de indisciplina.

Este individualismo, dice Hargreaves (2005), que de alguna manera se relaciona como una práctica floja, con deficiencias del maestro y con todo aquello que debería cambiarse, normalmente se considera consecuencia del hecho físico del aislamiento, propio de la arquitectura tradicional de las escuelas y de su modelo organizacional de aulas separadas. Pero también sostiene que esta forma de trabajo produce efectos como la atención personal que los maestros prodigan a sus alumnos,

la soledad reflexiva y recompensas psicológicas al maestro por la alegría que le produce el ocasional triunfo de “sus” alumnos, características estas que deberían ser valoradas por quienes trabajan para mejorar la calidad de las escuelas.

Y Fullan y Hargreaves (2000), citando a Lortie (1975), tratan el tema diciendo que el aislamiento físico del maestro también se manifiesta en el aula segregada de muchas escuelas, convirtiéndolas en lo que aquel llamó la estructura tradicional de “cartón de huevos”, para luego concluir en que: “Esta tradición desactualizada de aislamiento por desdicha se ve como el método “normal” de enseñanza en muchas escuelas.” (p. 32)

El propio Hargreaves (2005,) en referencia a como influyen algunos espacios en los maestros dice que la balcanización es de consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor. “En cambio, hay muchas formas de trabajar en pequeños grupos de compañeros, como los equipos docentes, los que pueden ser extremadamente positivos para ambos” (p. 236)

Por tal razón, refiriéndose a las culturas de colaboración Hargreaves (2005) sostiene que la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio y explica que las culturas de colaboración, las cuales generalmente son incompatibles con los sistemas escolares de política centralizada y por tanto pueden tener dificultad de implementarse, pueden ser: espontáneas, cuando surgen de los propios docentes como grupo social pero requieren de cierta artificialidad administrativa que las facilite; voluntarias, cuando surgen sin depender de “ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores les reconocen” (p. 218); orientadas al desarrollo, en las cuales los docentes lo mismo

inician cambios que reaccionan a ellos y cuando tienen que responder a imposiciones externas, lo hacen selectivamente, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional como comunidad; omnipresentes en el tiempo y en el espacio cuando no suelen circunscribirse a un horario sino en encuentros informales breves y frecuentes en los cuales los maestros “pueden adoptar una forma consistente en temas como ... puesta en común de problemas o reuniones de los docentes con los padres,” (p. 218) constituyendo el modo de operar su vida de trabajo en la escuela; o, imprevisibles, en las que los docentes juzgan y controlan lo que hacen y los resultados de la colaboración con frecuencia son inciertos.

El cambio, si bien tiene su mayor apoyo en las fuerzas internas que actúan dentro de una institución educativa, requiere del apoyo externo de otros actores de la educación que aún teniendo intervenciones más esporádicas e interactuando con las fuerzas internas solo ocasionalmente, no son menos importantes. Como tales pueden mencionarse a los representantes sindicales, al inspector, padres de familia, autoridades educativas, colegas de otras escuelas, etc., cuyas acciones pueden influir positiva o negativamente en el proceso del cambio.

En referencia precisamente a los recursos y la economía de las escuelas y su estructura organizacional y como profeta de acontecimientos que ahora se viven,

Hargreaves (2005, p. 32) dice que:

“Unos Estados apremiados que tienen que afrontar la recesión económica y la carga del bienestar de una población envejecida están recortando en gran medida su compromiso financiero con la escolarización, esperando que las escuelas y sus maestros, a través de la competencia mercantil y una autogestión frugal, dependan más de sí mismos”.

La Intensificación en las Escuelas

Heargraves (2005) dedica todo el capítulo V de su libro Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) para tratar sobre el tiempo, planteándose como tema principal el contenido de la pregunta ¿Cantidad o Calidad? y, hablando con una postura crítica respecto de la tesis de la intensificación dice que ésta reduce el tiempo de descanso que debe darse durante la jornada laboral y lleva al maestro a privarse del tiempo necesario para reformar las propias destrezas y mantenerse vigente en su campo, al tiempo que provoca una sobre carga crónica y persistente que disminuye el criterio personal, inhibe la participación en planificaciones a largo plazo y acaba por provocar y aumentar la escasez del tiempo de preparación. Esta escases de tiempo provoca a su vez una reducción de la calidad del servicio, lo que para él es una cuestión crítica, ya que considera dicho tiempo potencialmente importante para “paliar muchos problemas de intensificación e, incluso, para crear algunos elementos de desintensificación” (p. 163).

Refiriéndose a las innovaciones Fullan y Stiegelbauer (1997) afirman que, ya sea externas o internas, entre más haya interacción de los maestros con respecto a sus propias prácticas, más producirán las mejoras que ellos identifican como necesarias.

Y reafirmando la voluntad que gran parte de los maestros tienen de aceptar los cambios nos dicen que muchos de ellos están dispuestos a adoptarlos a nivel de salón de clase siempre que existen las condiciones adecuada. Pero desgraciadamente no tienen el acceso adecuado a la información por lo cual, para evitar que las innovaciones sean individualistas y se puedan producir cambios amplios, es necesario el patrocinio de los administradores y/o líderes de sindicatos y se concedan oportunidades de conversar acerca del significado del cambio, pues es en estas

condiciones como los maestros se informan y aprenden a usar una innovación y juzgar su deseabilidad.

También Fullan y Stiegelbauer (1997) citando a Williams dicen que es básico saber si quien toma las decisiones está dispuesto a promover recursos y la estructura organizativa para *implementar* la perspectiva de la puesta en práctica de cualquier programa, ya que “La desigualdad de la educación tiene pocas probabilidades de abordarse adecuadamente a nivel local, ya sea debido a la discriminación (intencional o no), o debido a la falta de recursos para elaborar y aprender a utilizar los cambios necesarios” (p. 244).

La Dirección, Elemento Esencial de la Estructura Organizacional

Si se quiere hablar de dirección bueno es recordar a Fullan y Stiegelbauer (1997) cuando transcribiendo una descripción proporcionada por un Director en una entrevista realizada en junio de 1980 entre otras cosas dicen, respecto del comportamiento de éste para con sus maestros, que el Director tiene que participar directamente si no en todas las reuniones de los maestros si en algunas, manteniéndose informado y con conocimiento de lo que se está haciendo. Pero que si el director se desvincula entonces el cambio no sucederá eficientemente.

Los Padres de Familia en la Estructura Organizacional de la Escuela

Fullan y Stiegelbauer (1997), luego de manifestar que en el papel de los padres encuentra el instrumento más poderoso para la mejora del salón de clases y la escuela local, hacen saber que el papel de los padres es confuso aún y dan como una razón que: “con frecuencia no se define específicamente lo que se entiende por participación, ni se vincula ésta con resultados particulares.” (p. 196), para luego,

citando a Epstein y Dauber, manifestar como principales formas de participación paterna la que se da:

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

Fullan y Stiegelbauer (1997) citan una investigación de literatura temática realizada en 1980 por Clark, Lotto y MacCarthy para identificar evidencias sobre "desempeño excepcional en las escuelas primarias urbanas" (p. 197) y causas del éxito educativo en algunas escuelas, investigación que arrojó entre otros resultados que por lo menos 13 abordaban la relación entre participación paterna y logros y 11 de estos 13 mencionaban una relación positiva, en especial en los programas relativos a las aptitudes básicas que fueron más exitosos cuando tuvieron la participación activa de los padres en la instrucción, es decir que las escuelas de éxito afirmaban que existe una relación directa entre el éxito académico y una mayor presencia de los padres como asistentes, visitantes o como voluntarios, pero en el salón de clase y no en la escuela en general.

Asesores Internos y Externos en la Estructura Organizacional

Los servicios o procesos de ayuda interna, afirman Fullan y Stiegelbauer (1997) citando a Nieto y Portela, adoptan formas a menudo complementarias o superpuestas, tales como:

1. Exhortación. Es decir la aportación normalmente oral de ideas, orientaciones consejos, la cual normalmente solo surte efecto si se combina con otra forma de apoyo.
2. Provisión. Que consiste en proporcionar recursos tales como facilidades organizativas, personal que ayude en las tareas, elementos materiales y partidas económicas.
3. Formación. Que implica apoyo para el desarrollo de conocimientos, habilidades y/o actitudes en relación a contenidos y procesos de cambio.
4. Indagación. Consistente en apoyar la construcción de un nuevo conocimiento en torno al cambio que ayude a los participantes del cambio a recoger y analizar información, a interpretarla y valorarla, así como a tomar decisiones, mediante actividades preparatorias tales como el análisis y valoración de problemas o soluciones, y de puesta en práctica y resultados.
5. Coordinación. Que externamente propicia la que debe existir entre personas y acciones durante el transcurso del cambio y facilita contactos y relaciones con los recursos externos, tales como el enlace entre centros escolares o el enlace con profesores externos, con editoriales, con profesionales y centros de apoyo.

Fullan y Stiegelbauer (1997) expresan que según el estudio DESSI a gran escala, en los sitios con la presencia de facilitadores tanto externos como internos,

era mayor el impacto en el cambio de la práctica del maestro y que (citando a Cox)

los facilitadores externos eran:

especialmente útiles para conseguir que las personas de la escuela estuviesen conscientes de las nuevas prácticas, para brindarles ayuda para elegir entre un rango de opciones que se ajustaban a las necesidades locales, para trabajar con los administradores locales en la organización e implementación de la capacitación, asegurándose de la disponibilidad de recursos e instalaciones, y ayudándolos a planear la implementación y el apoyo para el seguimiento. (p. 191),

todo lo cual nos demuestra que los mejores resultados se obtienen cuando interactúan correctamente los elementos externos e internos.

González por su parte (2003) se refiere al apoyo externo como “servicios o procesos de ayuda externa orientados a resolver problemas o carencias con los que se encuentra el centro escolar al afrontar un esfuerzo de cambio” (p. 259),

Efectos de la Estructura Departamentalizada de las Escuelas Secundarias

González (2003) sienta un principio básico de la interacción entre maestros cuando dice que la organización colegial tendría como principio organizativo básico la colegialidad; pero hace una llamada de atención al citar que en los centros de educación secundaria y por razón de su estructura departamentalizada, “pueden estar coexistiendo diferentes subculturas departamentales, cada una de las cuales puede generar modos diferentes de pensar y hacer, no necesariamente coincidentes entre sí, ni todas ellas orientadas a una visión única y compartida del centro” (p. 163).

Igualmente se refiere a la interacción cuando hablando del entorno de los centros escolares afirma que el entramado de relaciones que se produce en los ambientes escolares hace evocar ideas tales como la compatibilidad, la conexión, la coherencia, la articulación o la concertación entre organizaciones u otro tipo de entidades.

En relación a los centros escolares como contexto del trabajo profesional González (2003), comenta que la principal diferencia entre las profesiones y las demás ocupaciones reside en el conocimiento profesional que se adquiere en el curso de un período prolongado de formación común, el cual debe ser enriquecido continuamente e indefinidamente y aplicado con destreza, razón por la cual cualquier movilización hacia el cambio requerirá de un verdadero apoyo para la formación que propicie en los miembros de las escuelas el desarrollo de conocimientos, habilidades y/o actitudes en torno a contenidos y procesos de cambio.

La Psicología de la Educación y la Psicología Educativa Familiar.

Nuestras escuelas no son castillos aislados sino que se encuentran ubicadas y formando parte de todo un contexto social, lo que en la sociedad suceda influirá en los centros escolares. Consecuentemente, siempre será necesario tener en cuenta que la psicología escolar se complementa con la psicología educativa familiar y la social.

Hernández (1991,) refiriéndose al ámbito escolar frente a ambientes educativos familiares o sociales nos dice que si bien se ha pretendido identificar la psicología de la educación con la psicología que acontece en el colegio, esto no es verdad ya que si bien aquella constituye el marco institucional, no abarca las demás situaciones educativas como podría ser la psicología educativa familiar que es la que produce la familia del alumno. Sin embargo, concluye Hernández, "...hay que considerar que finalmente todo ello interactúa con la psicología de la educación que tiene lugar en el ámbito escolar" (p. 46), o sea que es posible afirmar que los acontecimientos de la escuela se interrelacionan con los acaecidos en el hogar o en el ámbito social en que se desenvuelve el alumno.

Otros Elementos

Por supuesto que existen muchos otros elementos que interna o externamente influyen en el trabajo de los maestros. Estos elementos no son directamente parte de la estructura organizacional y no pueden ser incluidos con plena certeza en alguno de los apartados que se mencionan en el capítulo de metodología que se presenta más adelante, pero si se relacionan con ella o la influyen sobremanera. De entre ellos podemos mencionar ahora muy adecuadamente la crisis económica mundial o los fenómenos meteorológicos que indirectamente influyen. Igualmente podemos citar las pugnas entre sindicato y autoridad, los desacuerdos entre grupos internos simpatizantes de una u otras corrientes del Sindicato Nacional de Maestros, los intereses locales de los gobiernos de los estados, la pugna sobre los fundamentos socio económicos que deben dar basamento a un plan general de desarrollo nacional y especial en educación ya que existen por lo menos dos corrientes que actualmente pugnan por ser principio y fin de la filosofía política económica de nuestro país; el neoliberalismo total que implica la no injerencia del Estado en la regulación de la economía y el neoliberalismo moderado en el cual se admite como labor de éste la intervención y regulación de ciertas áreas de acción económica que sin control pueden desequilibrar toda su estructura.

Como ya se dijo, todo lo anterior servirá para que los hallazgos de la investigación encuentren un marco de referencia teórica que les de fundamento o bien para identificar los hechos que nieguen o contradigan las afirmaciones doctrinarias, con el fin de allegar elementos que permitan proponer con base en hechos y fundamentos teóricos la estructura organizacional de la nueva escuela.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo el lector identificará y será informado del enfoque, los modelos, técnicas, herramientas de trabajo y estrategias usadas por el autor de la tesis para realizar tanto los estudios de campo como la organización esquemática de sus resultados y la vinculación que este trabajo tiene con otros que en conjunto constituyen el Proyecto Nueva Escuela de la Escuela de Graduados de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, a cargo de un equipo de investigadores dirigido por el Dr. Eduardo Flores Kastanis en el cual colaboran alumnos de nuestro país y otros países que cursan la Maestría en Administración de Instituciones de la citada Universidad.

Como lo exigen las normas institucionales y de trabajos académicos, previo a la iniciación del trabajo de campo con el cual se obtuvieron los datos que dieron base a la presente tesis, el autor de la misma solicitó y obtuvo el permiso correspondiente para llevar a cabo las entrevistas a los maestros de materias curriculares de cada escuela, lo cual se prueba con las dos cartas solicitud debidamente selladas y firmadas de conformidad para realizar el trabajo, las cuales se anexan y marcan como Apéndices 1 y 2.

Enfoque de la Investigación

El enfoque de la investigación y el reporte que se contienen en esta tesis están determinados por la propia pregunta que al realizarlos se pretende contestar *¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?* y bajo ese enfoque y partiendo del supuesto de que la causa principal de los problemas de la escuela se deben a aspectos estructurales de la misma, que no

están bajo el control de los maestros o directores, se tiene como propósito identificar esos efectos para buscar la solución que permita cambiarlos después, en beneficio de la educación.

Pero también, en concordancia con el supuesto del que parte la investigación y con el fin de orientar la interpretación de los resultados y producir conclusiones significativas y adecuadas, el trabajo se construyó desde una perspectiva técnica y, dentro de ella, considerando la teoría de la gestión que sostiene que las organizaciones constituyen estructuras informales, misma teoría que, como lo expresa María Teresa González (2003 p.7), asume que *“las motivaciones personales y sociales de los miembros de la organización llevan a éstos a desarrollar una estructura de interacción y comunicación espontánea y no formalizada que satisfaga sus propias necesidades al margen de la estructura formal.”* y que *“la estructura formal (y los estilos de gestión o dirección) deben modificarse para mejorar las condiciones de trabajo de los individuos y satisfacer sus necesidades de auto-realización”*.

Tomando en cuenta que, como lo dicen las instrucciones relacionadas con este proyecto, la intención es conocer los efectos de la estructura organizacional de las escuelas en el trabajo de los maestros para modificarla después y no ahora, la presente tesis se realizó bajo concepto de cambio planificado al cual González M.(p. 244) se refiere diciendo: *“es preciso reconocer que buena parte de los esfuerzos de cambio en los centros escolares responden a una iniciativa deliberada (externa y/o interna). Hablamos, entonces, del cambio planificado”* con el fin de aportar elementos conclusivos que puedan ayudar a quienes coordinan el proyecto de Diseño de La Nueva Escuela.

Siguiendo el enfoque dicho y con el fin de sustentar las conclusiones finales, fueron tomadas como referencias doctrinarias las opiniones siguientes:

González (2003) dio base para contrastar los resultados sobre balcanización y departamentalización, interacción entre maestros, colegialidad, el peligro de la estructura departamentalizada de las secundarias y el conocimiento profesional que se adquiere en un período prolongado de formación común.

De Senge (2005) y su pensamiento sistémico (la quinta disciplina) lo fue para definir si los maestros de las escuelas investigadas rigen su acción respetando las cinco disciplinas que dicho autor considera para lograr una organización inteligente.

De Hargreaves (2005) se usó su exposición sobre la estructura organizacional de las escuelas y el aislamiento que produce, sobre las culturas de colaboración y colegialidad, y la necesidad de acciones de agentes externos como son padres de familia y consultores externos. Así también su estudio sobre el tiempo de los maestros y los efectos que produce la intensificación en el trabajo de aquellos.

Fullan y Stiegelbauer (2007) dieron a esta tesis elementos de contraste contra la realidad encontrada sobre el papel de los directores, de los padres de familia y de los asesores internos y externos de las escuelas investigadas.

Método Utilizado

Para efectos de esta tesis y de otros trabajos similares que forman parte del proyecto mayor, la muestra en la cual se tiene un interés instrumental y no intrínseco (Stake 2007), estuvo constituida por el total de los profesores de materias curriculares de dos escuelas que son de características similares en los criterios comparativos que se mencionan en la tabla que se anexa, marcada como Apéndice 3.

Acorde con la opinión de Stake (2007, p. 17) de que para satisfacer la necesidad de una comprensión general resulta más oportuno utilizar escuelas como casos, y elegir varias escuelas, el trabajo de campo se desarrolló mediante el método de estudio de casos múltiple o estudio colectivo de casos, que es esencialmente de carácter cualitativo y regido por la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí y que su comprensión requiere considerar “una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake 2007, p. 47). La investigación fue realizada mediante un formato y herramientas de trabajo diseñados por expertos, que permitieron comparar dichos casos aplicándoles los mismos instrumentos para identificar patrones comunes entre estructuras organizacionales similares.

Luego los datos obtenidos se contrastaron con la teoría que se expresa por los autores de los libros que constituyen el marco teórico y, con base en los resultados que estas actividades arrojaron se realizaron las interpretaciones cualitativas que produjeron conclusiones que se espera sean de utilidad para que los responsables de este proyecto y sus colaboradores puedan proponer el Diseño de La Nueva Escuela.

Siendo este un trabajo que se rige por la metodología del estudio de casos, es importante citar que esta investigación es solo un elemento mas de todo un proyecto en el cual se ha recurrido al estudio de múltiples casos pues, como afirma Stake (2007), no es probable que la muestra de uno solo o de unos pocos constituya una buena representación de otros, por lo que para seleccionar los casos se debe tener en cuenta que el tiempo y la posibilidad de acceso en los trabajos de campo es siempre limitada, razón por la cual “Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sea bien acogidas” (p.17).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la verificación del trabajo de campo que produjo los resultados base de esta tesis, fueron las entrevistas semi-estructuradas, las hojas de concentración de respuestas por maestros y la hoja de concentrados Excel diseñadas por los responsables del proyecto y las entrevistas se realizaron al tenor de las preguntas que posteriormente se describen.

Tan solo como una muestra se anexan al presente cuatro hojas de trabajo en anverso y reverso, que contienen respuestas dadas por algunos maestros de ambas escuelas, hojas que se marcan como Apéndices 4, 5, 6 y 7.

Procedimientos

Como una manera de asegurarse de que las respuestas que se produjeran expresarían libremente el pensamiento y sentimiento de los entrevistados, el autor de la tesis siguió al pie de la letra la instrucción de hacerles saber que la investigación la dirigía la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey con la intención de descubrir los efectos de la estructura de las escuelas en el trabajo del maestro y se recalcó que estaban en plena libertad de contestar o no las 4 preguntas de la entrevista, ya que el hecho de que hubiese aceptado escuchar la petición era mas que suficiente para considerar cumplido el trabajo del entrevistador.

Siguiendo la técnica sugerida en las instrucciones dadas por el coordinador del Proyecto Nueva Escuela Dr. Eduardo Flores Kastanis, el entrevistador entabló una pequeña conversación con cada maestro que aceptaba ser entrevistado a fin de establecer una mejor empatía entre ambos.

Las Preguntas

Las preguntas concretas formuladas a los maestros fueron:

Pensando en esta escuela en que trabaja ahora ¿qué es lo que le facilita el trabajo?

Pensando también en esta escuela en donde trabaja ahora, ¿qué es lo que le dificulta el trabajo?

Pensando en las personas que tienen éxito en esta escuela en donde usted y ellas trabajan ahora, diga ¿qué es lo que hacen? para tenerlo, aunque para usted eso que hagan no sea “exitoso” o “correcto”.

Pensando también en las personas que trabajan en esta escuela pero no tienen éxito, diga ¿qué es lo que hacen?, que les impide tener éxito, aunque para Usted eso que hagan no sea algo que representa un “fracaso” o algo “incorrecto”.

Como puede verse, las cuatro preguntas formuladas fueron lo suficientemente ambiguas como para no dar orientación a los entrevistados sobre algún sentido de la respuesta, pero fueron preguntas abiertas que permitieron al entrevistado extenderse en sus respuestas.

Si bien las respuestas a este tipo de preguntas pueden ser analizadas cuantitativamente para validar el trabajo de campo realizado, como se verá mas adelante, la realidad es que son más útiles para analizar las respuestas desde una perspectiva cualitativa ya que dichas respuestas no se concretan a un si o un no, sino que contienen la expresión de un pensamiento y quizá también un sentimiento y deseo de los entrevistados.

En razón del análisis de las respuestas que posteriormente se hace en esta tesis y aunque las preguntas fueron cuatro, quien presenta este trabajo se permite reducir el contenido de las mismas como dirigido a dos grandes campos, el primero relacionado con la percepción que el maestro tiene de cómo la estructura de la escuela en que trabajan y las conductas, hechos y acaecimientos que en ella se produce afectan su trabajo como maestros, ya sea para facilitarlos o dificultarlos; y el segundo relacionado con la percepción que el maestro tiene de cómo tal estructura, conductas, hechos y acaecimientos producen o no el éxito en el centro escolar. Estas preguntas son: Pensando en esta escuela en que trabaja ahora ¿qué es lo que le facilita o dificulta el trabajo?; y Pensando en las personas que tienen éxito en esta escuela en donde usted y ellas trabajan ahora, diga ¿qué es lo que hacen para tenerlo o no?, aunque para usted eso que hagan no sea “exitoso” o “correcto” ni represente “fracaso” o algo “incorrecto”.

Categorías para Agrupamiento de Respuestas.

Aun cuando el número de respuestas emitidas supera con mucho al número de maestros entrevistados por razón de que algunos de ellos se refirieron a un mismo efecto de dos o tres maneras o bien se refirieron a una misma conducta, vista como acción o como omisión, como generadora de resultados positivos o negativos, para los efectos de este trabajo solo se considerará una respuesta por cada maestro en relación a cada una de las categorías o subcategorías, tanto en forma general como cuando son referidas a los efectos concretos que ellos estimaron que producía y se consideró como patrón de respuesta para las categorías únicamente aquellas

concentraciones para una misma que representaron por lo menos el 50% del total de maestros entrevistados.

Dicho lo anterior, y en debida sistematización y para contrastarla posteriormente con el marco teórico que nos proporcionan las ideas de Fullan y Stiegelbauer (1997), Fullan y Hargreaves (2000), Hernández (1991) González (2003), Hargreaves (2005), Senge (2005), Senge (2002), y Stake (2007) en un ejercicio o análisis que sirvió de fundamento para las conclusiones y recomendaciones que posteriormente se producen, la información fue agrupa en las 10 categorías siguientes:

1. **Recursos.** Cuando la respuesta se refirió a recursos materiales (libros, equipo, dinero, materiales didácticos, etc.)
2. **Espacios.** Cuando la respuesta se refirió a espacios físicos para trabajar (salones, salas de juntas, canchas, etc.)
3. **Tiempo.** Cuando la respuesta se refirió a tiempo necesario para realizar el trabajo (tiempo de clase, tiempo para hablar con padres, tiempo para planear, etc.).
4. **Relaciones.** Cuando la respuesta se refirió a relaciones con otras personas (colegas, administrativos, padres, comunidad, etc.)
5. **Interacción.** Cuando la respuesta se refirió a interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas (alumnos, directivos, colegas, padres, etc.)

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

Hasta aquí ha quedado expuesto el marco contextual en el que fue desarrollado el trabajo de campo del tesista, igualmente se ha construido el marco teórico en que se habrán de soportar las conclusiones que la labor de campo haya producido y se ha hecho de conocimiento del lector la metodología seguida para obtener los datos que en el siguiente capítulo se registran como resultados.

Capítulo 4. Resultados

Ya se ha dicho que los resultados obtenidos del trabajo de campo quedaron contenidos a la letra en las hojas de trabajo y fueron concentrados en las 10 categorías antes mencionadas. Ahora, en este capítulo, procederemos a presentarlos gráficamente.

Al revisar los resultados cuantitativamente se pudo comprobar que el número de maestros candidatos a la entrevista fue de 44 en la escuela A y 40 en la escuela B, sin embargo el número de maestros entrevistados fue solo de 78 en virtud de que dos maestros de la escuela A y cuatro de la escuela B se negaron a serlo.

Con el fin de obtener tanto los porcentajes de entrevistados en relación al número de maestros de cada escuela y los patrones de respuesta que se produjeron para cada categoría se procedió primero al análisis cuantitativo del número de maestros que admitieron ser entrevistados, encontrándose que mientras en la escuela A, donde de 44 maestros 42 aceptaron la entrevista, esta variante se manifestó en un 95.45% del total, en tanto que en la escuela B, donde de 40 maestros solo 36 estuvieron de acuerdo en ser entrevistados, la variante solo representó el 90%.

También en forma cuantitativa se constató que en referencia a las categorías sobre las cuales se les requirió respuesta relacionada con facilitar, dificultar y producir o no éxito, solo recursos, relaciones, conocimiento, y apoyo interno recibieron de los maestros treinta o más nominaciones, mientras que en la escuela B, donde 40 maestros fueron entrevistados, esta acumulación solo se produjo para recursos, espacios, relaciones, conocimientos y a apoyo interno.

Estos resultados pueden observarse en la Tabla 1

Tabla 1. *Patrones de respuesta. Número de maestros entrevistados que mencionaron aspectos de alguna categoría y porcentaje de totales encuestados.*

CATEGORÍAS	PATRONES DE RESPUESTA.			
	ESCUELA A		ESCUELA B	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Recursos	35	83.33%	36	100.00%
Espacios	26	61.90%	22	61.11%
Tiempo	21	50.00%	24	66.67%
Relaciones	37	88.09%	31	86.11%
Interacciones	16	38.09%	10	27.78%
Conocimiento	36	85.71%	34	94.44%
Información	2	4.76%	3	8.33%
Apoyo interno	32	76.19%	30	83.33%
Apoyo externo	26	61.90%	23	63.89%
Otros	28	66.67%	24	66.67%

Como puede verse, en este primer concentrado de respuestas se encuentra que en ocho de las categorías en que se capturaron los datos se produjo en ambas escuelas un verdadero patrón de respuesta, ya que la frecuencia en cada una de ellas superó el 50% del número de maestros consultados, en tanto que en dos de ellas (interacción e información) no se dio el patrón de respuesta por la escasa frecuencia razón por la cual, sin dejar de considerar la importancia que tiene la baja frecuencia, se descartaron de las subsecuentes concentraciones de respuestas y análisis a nivel de subcategorías.

Las categorías que alcanzaron un verdadero patrón de respuesta fueron para ambas escuelas: Recursos; Espacios; Tiempo; Relaciones; Conocimientos; Apoyo interno; Apoyo externo; Otros. (Ver Figura 1)

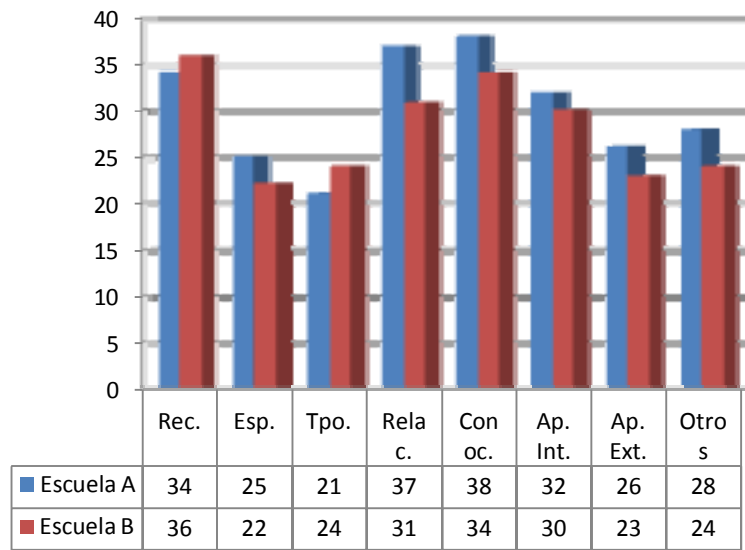


Figura 1. Frecuencia de respuestas por categoría

A fin de llegar a identificar los posibles efectos estructurales que pueden encontrarse en otras escuelas, se hace necesario clasificar y concentrar en dos nuevas tablas que a nivel de subcategorías permita concretar más el tipo de recurso, de interacción de conocimientos, etc., que se identifican en cada una de las respuestas dadas por los entrevistados.

Esta nueva concentración de respuestas muestra al lector el desglose que el autor hizo de cada una de las categorías antes expuestas tomando como base la similitud textual o de contenidos de las respuestas dadas por los entrevistados de ambas escuelas. Este desglose produjo las siguientes subcategorías:

De la categoría *recursos* se identificaron: *Equipo electrónico tecnológico*, cuando la respuesta citaba la existencia o falta de equipo de cómputo, conexión de Internet, pantallas, proyectores, equipo multimedia, y pintarrones, así como correcto su funcionamiento; *Material didáctico*, cuando la respuesta hizo referencia a libros, biblioteca, cuadernos de apoyo, pizarrones normales etc.; *Economía*, cuando se refirió a falta de dinero, necesidades económicas personales, obligación de trabajar doble turno o trabajar en otras partes; *Mobiliario*, cuando hizo referencia a bancos, escritorios, etc. y; *Edificio e infraestructura*, cuando se hizo referencia al edificio o a sus instalaciones en general.

De de acuerdo a la similitud en el contenido de las respuestas la categoría *espacios* produjo: *Salones*, cuando estos se citaron expresamente o se les calificó como espaciosos, suficientes, amplios, con aire acondicionado, etc.; *Comodidades*, cuando se refirieron a aquellas que tiene la escuela en general y, especialmente, las que tiene o no tiene su salón de clase, tales como ventanas bien orientadas, vidrios

rotos, bebederos de agua, etc.; *Áreas deportivas*, cuando expresamente fueron mencionadas y; *Patios*, cuando se refirieron específicamente a ellos.

La categoría *tiempo* fue desglosada en: *Horario* cuando se hizo referencia a los elaborados por la dirección para el desarrollo diario de clases, a su cumplimiento puntual y sin falta por los maestros, a su buena o mala distribución; *Tiempo de cumplimiento* cuando se hizo referencia a cumplir y hacer cumplir objetivos, programas y otras tareas específicas diferente al horario de clase; *Tiempo de preparación* cuando fue hacia tenerlo o no para preparar la clase y; *Tiempo de trasladado* cuando se refirieron a la necesidad de usarlo para trasladarse desde su hogar a la escuela, de su escuela a otra en que también trabajan, o de ella a otro trabajo diferente.

En la categoría *relaciones* se hizo diferenciación en su existencia o falta y a su calidad de buena o mala: *Con sus alumnos*; *Con los padres de familia*; *Entre maestros*, *Con la dirección* y *Con terceros*.

La categoría *conocimientos* produjo como subcategorías a: *Capacitación* cuando las respuestas se refirieron a cursos, talleres, academias, diplomados o capacitación en general; *Su clase* cuando involucró mas la capacidad del maestro, su facilidad para desarrollar y hacer amena su clase ante los alumnos y su preocupación de prepararla previamente; *Técnicas y estrategias*, cuando expresamente se mencionaron estas herramientas del conocimiento para usarse en la clase; *Experiencia* si como tal se mencionó y; *Alumnado* cuando la respuesta implicó calificar a los alumnos como carentes o poseedores de conocimientos adecuados para el nivel que cursan.

Para *apoyo* interno, el tesista distinguió: *De la dirección* si la respuesta involucra el tenerlo o no de parte del órgano directivo en caso de problemas o necesidades; *Del alumnado* cuando se dieron respuestas como, “los alumnos le echan ganas”, “no tienen hábito de estudio”, “la mayoría asiste a clase” y otras conductas con las cuales el maestro siente que sus alumnos lo apoyan o no en su trabajo y; *Del personal de apoyo* cuando expresamente se hizo mención a este como apoyo o negación del mismo hacia el maestro y su labor.

La categoría *apoyo* externo fue posible dividirla en las subcategorías: *De los padres de familia*, cuando expresamente los citaron para mencionar su nivel cultural y educativo, que asisten o no cuando se les llama, que se preocupan o no por sus hijos y sus tareas, que apoyan la educación escolar y la disciplina; *De autoridades externas* en el caso de que alguna se mencionó; *De terceros* igualmente y; *Del sindicato* en la misma forma.

Para la categoría *otros*, se establecieron las subcategorías: *Maestros actitud*, que incluye las respuestas en las cuales se menciona una percepción subjetiva sobre la conducta del maestro en relación a su escuela, a sus alumnos, a sus compañeros, a los padres de familia y en general a todos los integrantes de la comunidad educativa escolar; *Entorno socio económico*, para englobar toda respuesta relacionada con el entorno que rodea a la escuela, su nivel cultural y social, su infraestructura de servicios municipales, su nivel económico y todas aquellas características que para bien o para mal influyen hacia el interior de la escuela; *Alumnos características*, cuando la respuesta citó alguna de los alumnos, como “hacen mucho ruido cuando falta algún maestro”, “son del mismo nivel social” o “hay mucha rebeldía en los alumnos”; y *Clima*, para la respuesta que lo cita como algo que impide trabajar.

Estas subcategorías y concentrado de respuestas se muestran en la Tabla 2 y en la Tabla 3.

Tabla 2. Escuela A. Caracterización de patrones de respuestas y número de respuestas por Subcategorías

CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de Menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones
Recursos Equipo	Recursos Material didáctico	Recursos Economía	Recursos Mobiliario	Recursos Edificio e infraestructura
Menciones 30	Menciones 19	Menciones 6	Menciones 2	Menciones 9
Espacios Salones	Espacios Comodidades	Espacios Áreas deportivas	Espacios Pacios	N/A
Menciones 23	Menciones 4	Menciones 1	Menciones 0	
Tiempo Horarios	Tiempo De preparación de clase	Tiempo De cumplimiento	Tiempo De traslado	N/A
Menciones 18	Menciones 1	Menciones 3	Menciones 1	
Relaciones Con alumnos	Relaciones Con padres de familia	Relaciones Entre maestros	Relaciones Con Dirección	Relaciones Con terceros
Menciones 26	Menciones 4	Menciones 20	Menciones 6	Menciones 2
Conocimientos Capacitación	Conocimientos Su clase	Conocimientos Experiencia	Conocimientos Técnicas y estrategias	Conocimientos Alumnado
Menciones 32	Menciones 15	Menciones 4	Menciones 15	Menciones 8
Apoyo interno Dirección	Apoyo interno Alumnado	Apoyo interno Maestros	Apoyo interno Personal de Apoyo	N/A
Menciones 17	Menciones 19	Menciones 8	Menciones 3	
Apoyo externo Padres de familia	Apoyo externo Autoridades	Apoyo externo Terceros	Apoyo externo Sindicato	N/A
Menciones 24	Menciones 1	Menciones 1	Menciones 1	
Otros Maestros actitud	Otros Entorno socio económico	Otros Alumnos características	Otros Clima	N/A
Menciones 26	Menciones 12	Menciones 1	Menciones 1	

TABLA 3. Escuela **B**, caracterización de patrones de respuestas y número de respuestas por Subcategorías

CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones	CATEGORÍA Subcategoría y número de menciones
Recursos Equipo Menciones 27	Recursos Material didáctico Menciones 10	Recursos Economía Menciones 1	Recursos Mobiliario Menciones 16	Recursos Edificio e infraestructura Menciones 20
Espacios Salones Menciones 22	Espacios Comodidades Menciones 1	Espacios Áreas deportivas Menciones 0	Espacios Patios Menciones 2	N/A
Tiempo Horarios Menciones 22	Tiempo De preparación de clase Menciones 0	Tiempo De cumplimiento Menciones 3	Tiempo De Traslado Menciones 1	N/A
Relaciones Con alumnos Menciones 28	Relaciones Con padres de familia Menciones 7	Relaciones Entre maestros Menciones 20	Relaciones Con la dirección Menciones 10	Relaciones Con terceros Menciones 1
Conocimientos Capacitación Menciones 24	Conocimientos Su clase Menciones 16	Conocimientos Experiencia Menciones 2	Conocimientos Técnicas y estrategias Menciones 6	Conocimientos Del alumnado Menciones 4
Apoyo interno Dirección Menciones 19	Apoyo interno Alumnado Menciones 14	Apoyo interno Maestros Menciones 1	Apoyo interno Personal de apoyo Menciones 7	N/A
Apoyo externo Padres de familia Menciones 23	Apoyo externo Autoridades Menciones 0	Apoyo externo Terceros Menciones 0	Apoyo externo Sindicato Menciones 0	N/A
Otros Maestros Actitud Menciones 20	Otros Entorno socio económico Menciones 7	Otros Alumnos características Menciones 5	Otros Clima Menciones 0	Otros Estructura jerárquica Menciones 1

Así mismo y, siendo que las preguntas formuladas a los maestros fueron encaminadas a obtener de ellos información de primera mano sobre cómo la estructura de la escuela les facilita o dificulta su trabajo y qué es lo que hacen las personas en su escuela para tener éxito o no tenerlo, y considerando que la finalidad de este trabajo y en especial del proyecto mayor del cual forma parte, es obtener los elementos suficientes y ciertos para intentar realizar el diseño de la nueva escuela, quien presenta esta tesis consideró conveniente evaluar cuantitativamente las respuestas producidas por los maestros de cada escuela refiriéndolas esta vez a los efectos que a criterio de los entrevistados producen los hechos, circunstancias, acciones u omisiones que se presentan en la suya.

Ahora bien, como ya se dijo al mencionar la metodología que habríamos de seguir y tomando en cuenta que finalmente dificultar no resulta ser mas que el antónimo de facilitar y por tanto representa la posición negativa de aquel, el autor de esta tesis considera conveniente hacer notar que aunque se hará concentración de las respuestas en cuatro secciones que indiquen el efecto atribuido por el entrevistado al hecho, acto u omisión que se contenga en su respuesta, las conclusiones que se produzcan englobarán solo dos grandes áreas que por una parte comprendan las respuestas cuyo contenido se refiera a facilitar o dificultar el trabajo del maestro y, por la otra, a las respuestas cuyo contenido se refiera a producir o no el éxito en el centro de trabajo.

Escuela A. Concentrado de Respuestas por el Efecto que Producen.

Al realizar la evaluación de las respuestas emitidas por los maestros de la escuela A se encontró que, considerando el efecto que producen, cada subcategoría de la categoría *recursos* recibió las nominaciones que se muestran en la Tabla 10,

nominaciones que indican que para los maestros de esta escuela la subcategoría *equipo* es la mas importante para facilitar o dificultar su trabajo, con la especial característica de que la mencionaron mas veces (23) como elemento que dificulta y menos (17) que facilita. Este hecho encuentra razonable explicación en las características señaladas al inicio de esta tesis para esta escuela, que nos muestran la carencia de herramientas y equipos de comunicación necesarios para la educación actual, como se deduce de las respuestas textuales de varios maestros que señalan la falta de Internet, que el equipo de cómputo no funciona y que carecen de proyectores y pantallas.

Los mismos resultados ubican a la subcategoría *material didáctico* como el segundo en orden de importancia para facilitar y dificultar, produciéndose la misma característica de emitir menos menciones para la vertiente positiva que para la negativa, es decir que los maestros consideran que los materiales didácticos de su escuela mas que facilitar dificultan por carencia, como se deduce de las respuestas textuales que mencionan el mal funcionamiento o el no funcionamiento de su biblioteca y otros materiales.

Pero conforme a las propias respuestas puede afirmarse que en esta escuela se da a las dos subcategorías mencionadas poca o nula importancia para producir o no el éxito de los maestros en su trabajo, pues como se verá más adelante estos efectos fueron más relacionados con características directamente provenientes de la persona del maestro.

También se puede afirmar que las demás subcategorías resultan de poca importancia para producir efectos de facilitar, dificultar y tener o no éxito ya que

apenas si *edificio e infraestructura* alcanzó siete nominaciones para facilitar y dos para dificultar y *economía* obtuvo una para no éxito.

Tabla 4. *Escuela A Subcategorías de la categoría recursos. Resultados por los efectos que producen*

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA RECURSOS			
	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Equipo	17	23	0	2
Material didáctico	8	12	1	0
Economía	0	2	1	5
Mobiliario	1	1	0	0
Edificio e infraestructura	7	2	0	0

El propio análisis de resultados cuantitativos de respuestas, comprueba que en la categoría *espacios* los maestros de esta escuela conceden primordial importancia a la subcategoría *salones* respecto de los cuales citan como primordial característica que tengan o no aire acondicionado, para el efecto de facilitar su trabajo y para este mismo efecto ubican en segundo lugar la subcategoría *patios* que solo recibió seis nominaciones indicando la existencia de un patio techado que facilita el trabajo del maestro.

Con base en las respuestas de los entrevistados, puede afirmarse que los maestros no conceden a estas dos subcategorías influencia alguna sobre el éxito o no éxito en el centro escolar y que las demás subcategorías poco o nula influencia tienen para producir ningún efecto, ya que de ellas solo *comodidades* recibió dos nominaciones para afirmar que les facilita su trabajo y dos para indicar que se los dificulta.

La concentración de respuestas para estas subcategorías pueden observarse en la Tabla 5

Tabla 5. Escuela A Subcategorías de la categoría espacios. Resultados por los efectos que producen

CATEGORÍA ESPACIOS				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Salones	23	1	0	0
Comodidades	2	2	0	0
Áreas deportivas	0	0	0	0
Pátios	6	0	0	0

En la categoría *tiempo* se encontró que los maestros de la escuela A únicamente estiman la subcategoría *horarios* como importante para producir efectos de facilitar o dificultar su trabajo y producir o no éxito en su escuela, lo cual se demuestra con la acumulación de respuestas recibidas en esta subcategoría en la cual 10 de ellos opinaron que los horarios les facilita, dos que les dificulta, cuatro que tiene efectos para el éxito y siete que los tiene para el no éxito.

Ahora bien, sin perjuicio de que la importancia que tiene el debido cumplimiento de los horarios sea una realidad, si se analizan las respuestas textuales se encontrará que la mayoría de las emitidas sobre horario hacen referencia a ser o no puntual, asistir o no asistir y cumplir o no con sus horas de trabajo y pocas de ellas al hecho de que los horarios estén o no bien diseñados. Pero en ambos casos se detecta que esos actos o hechos se relacionan con una conducta o conveniencia del maestro, ya que es el que llega o no tarde, cumple o no cumple con el horario y asiste o no asiste o es a él a quien le resulta favorable o no el diseño de un horario. Lo anterior, en opinión del autor de esta tesis, refleja nuevamente la idea que como un modelo mental difícil de superar tienen los maestros, que la educación está centrada en el maestro.

El propio resultado de respuestas hace entender que para los maestros de esta escuela las demás subcategorías son de poca importancia para facilitar o dificultar el trabajo o para producir o no el éxito en la escuela.

En relación a la baja estima que demuestran los maestros de la escuela A para la tarea de emplear parte de su tiempo en la preparación, quien formula esta tesis lo considera explicable por tres razones: La primera es atribuirla al hecho de que esta escuela tiene mas de 20 años en servicio y consecuentemente sus maestros tienen

bastante tiempo de serlo y estar laborando en ella, circunstancia que habrá convertido al tiempo de preparación de clase en su casa o en la sala de maestros como una rutina. La segunda es que quizá por el mucho tiempo que tienen de estar dando una materia, la preparación de la misma haya pasado a ser para ellos innecesaria, refugiándose en su experiencia y sin tener en cuenta que los tiempos globales y más competitivos que vivimos y la velocidad de la comunicación y transmisión de conocimientos les obliga a actualizarse y actualizar sus métodos de enseñanza y a preparar su clase para un auditorio de alumnos a veces más avezado en la tecnología que el maestro. La tercera es que por razón de no alcanzarles con su sueldo para cubrir las necesidades de su hogar y las propias, se ven obligados a tener una doble plaza o realizar otro tipo de trabajo por las tardes.

Las respuestas y concentración relativas a estas subcategorías son visibles en la

Tabla 6

Tabla 6. Escuela A. Subcategorías de la categoría tiempo. Resultados por los efectos que producen

CATEGORÍA TIEMPO				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Horarios	10	2	4	7
De preparación de clase	0	0	0	1
De cumplimiento	1	2	0	0
De traslado	0	1	0	0

Las relaciones humanas son de singular importancia en las escuelas, porque en ellas día a día actúan e interactúan maestros, directivos, padres de familia, alumnos, personal de apoyo, administrativo y de intendencia y, con menos frecuencia, algunas autoridades externas, ya sea educativas o no.

Las respuestas obtenidas confirman esta aseveración, ya que a nivel de categoría *relaciones* obtuvo en la escuela A el primer lugar.

A nivel de subcategoría *relaciones con alumnos* obtuvo ocho menciones para facilitar, una para dificultar, 21 para éxito y 11 para no éxito; y *relaciones entre maestros* acumuló ocho para facilitar, cuatro para dificultar, cinco para tener éxito y nueve para no tenerlo.

Al respecto hay que señalar el positivismo con que los maestros ven las relaciones con sus alumnos para facilitar su trabajo y para tener éxito, en contraste con su perspectiva sobre sus relaciones con sus compañeros, subcategoría en las cuales ocho veces mencionan que facilita y cuatro que dificulta, en tanto que refiriéndose al éxito y no éxito consideran que esta relación les perjudica más que beneficiarles citando nueve respuestas que tiene efecto negativo y solo cinco que lo tiene positivo.

Estos resultados a nivel de subcategoría permiten afirmar que en la escuela A los maestros sufren el efecto de la balcanización y tienden a encerrarse en su salón de clase, en el cual lo único importante son sus conocimientos, su relación con los alumnos y su clase.

Por lo que se refiere a las otras subcategorías, los maestros conceden poca importancia a las relaciones con los padres de familia y con la dirección, otorgándoles solo tres menciones para el efecto facilita y tres para el tener éxito en el

caso de los padres y solo tres y dos para los mismos efectos en el caso de la dirección. Esta importancia que otorgan los maestros es casi nula cuando se trata de las relaciones con terceros, subcategoría a la cual solo conceden una respuesta para indicar que les facilita y otra diciendo que produce el éxito. Sin embargo, no deja de sorprender el hecho de que los maestros de esta escuela concedan tan poca importancia a *relaciones con dirección* y *relaciones con padres de familia* y al respecto el tesista se atreve a ubicar la causa en el conocido hecho de la desvinculación que existe entre la educación escolar y la familiar, ocasionada por las circunstancias económico sociales que han generado la necesidad de que la madre soltera o ambos padres se vean obligados a otorgar su tiempo más que a sus hijos a su trabajo, respondiendo más al valor de supervivencia que al de educación, cultura o convivencia familiar.

Habría que aplicar aquí la recomendación que hace Senge (2005) cuando se refiere al divorcio entre el trabajo y la familia.

El lector podrá constatar los resultados obtenidos para esta categoría en la Tabla 7

Tabla 7. Escuela A. Subcategorías de la categoría relaciones. Resultados por los efectos que producen

CATEGORÍA RELACIONES				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Con alumnos	8	1	21	11
Con padres de familia	3	0	3	0
Entre maestros	8	4	5	9
Con dirección	3	0	2	0
Con terceros	1	0	1	0

Los maestros de la escuela A consideraron la categoría *conocimientos* como la segunda en importancia, toda vez que 36 de ellos produjeron respuestas relacionadas con tal categoría y, dentro de la misma pero referidos a la subcategoría *capacitación*, aportaron 15 respuestas opinando que tenerla les facilita su trabajo, ninguna que haga pensar que lo dificulta, 20 opinando que tenerla produce el éxito y 17 que no tenerla influye para no lograr el éxito.

También consideraron a las subcategorías *su clase* y *técnicas y estrategias* como las siguientes en escala de importancia para facilitar, dificultar y producir éxito o no en su escuela y así para el caso de *su clase* concedieron seis nominaciones para apoyar el aspecto facilitar su trabajo, ninguna indicando que lo dificulte, ocho para mencionar que produce éxito y seis para negar el éxito; y en relación a *técnicas y estrategias* emitieron cinco respuestas afirmando que tenerlas les facilita su trabajo, ninguna indicando que se los dificulta, ocho diciendo que tenerlas produce el éxito y cinco mencionando que no tenerlas influye para no tener éxito en su escuela.

Es notoria también y así debe señalarse, la forma negativa en que los maestros de esta escuela ven la subcategoría *alumnos* al emitir siete respuestas considerando que sus carencias en conocimientos aptitudes y capacidades les dificulta su trabajo y una indicando que estas mismas causas evitan el éxito de los maestros.

Pero en cambio estos maestros no conceden gran importancia a la subcategoría *experiencia* y solo le otorgan tres menciones para señalar que les facilita su trabajo y una diciendo que les produce el éxito.

Si se analizan las respuestas producidas para las subcategorías que integran la categoría *conocimientos*, es posible inferir que los maestros siguen cifrando en su

persona el proceso educativo y se mantienen bajo la influencia de la balcanización de nuestras escuelas, ya que tanto la capacitación y las técnicas y estrategias que consideran necesarias practicar como la preparación y amenidad de su clase la sitúan en un plano personal y en una esfera en la cual solo se nota la presencia del maestro, su clase y sus alumnos, en su salón.

Lo anterior se confirma con el hecho de que al emitir respuestas para la subcategoría *alumnos* les niegan a éstos, por sus supuestas carencias, influencia alguna para facilitarles su trabajo o producir su éxito y mas bien los hacen responsables de dificultar su labor y evitarles el éxito, reflejando nuevamente el viejo paradigma de la educación centrada en el maestro que como modelo mental llevan consigo.

Las subcategorías citadas y los resultados obtenidos para estas subcategorías son observables en la Tabla 8.

Tabla 8. *Escuela A. Subcategorías de la categoría conocimientos. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA CONOCIMIENTOS				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Capacitación	15	0	20	17
Su clase	6	0	8	6
Experiencia	3	0	1	0
Técnicas y estrategias	5	0	8	5
Alumnado	0	7	0	1

Contrario a la abundante producción de respuestas respecto a las categorías *relaciones y conocimientos* y las específicamente hechas para cada una de las categorías que las integran, los maestros de la escuela A emitieron pocas respuestas en relación a la categoría *apoyo interno* y dentro de esta la mas citada fue la subcategoría *apoyo de los alumnos*, con 14 opiniones de que el apoyo de los alumnos facilitan el trabajo y 10 de que si no lo hay se dificulta el trabajo, ninguna para indicar que produce el éxito y una para mencionar que lleva al no éxito, todo lo cual demuestra nuevamente la existencia de un modelo mental muy arraigado y la influencia de la balcanización de las escuelas secundarias que producen como efecto que el maestro se aíse en su salón y lo convierta en un mundo en el cual solo existen él y sus alumnos.

En segunda posición de importancia los maestros de esta escuela ubicaron a la subcategoría *apoyo de la dirección* y al respecto aportaron seis respuestas considerando su existencia como facilitadora del trabajo, cinco estimando su falta como dificultadoras del mismo, cuatro respuestas atribuyendo a su existencia el éxito y tres considerando que el no haberlas produce el no éxito, lo cual da la impresión de que en dicha escuela existe un liderazgo de mediana fortaleza.

Los resultados de respuestas concedidos a la categoría *apoyo interno* reflejan, que al igual que en el caso de otras categorías, los maestros mantienen su modelo mental sobre la educación y la influencia de la balcanización de las escuelas secundarias, pues continúan centrándola en su propia persona y aislándose en el refugio de sus salones en donde solo existen, ellos, sus alumnos y su clase. Por esta razón resulta que al emitir sus respuestas sobre los efectos que producen cada una de las subcategorías que integran esta categoría consideran como de mayor importancia

para facilitar o dificultar el apoyo bueno o malo que reciban de sus alumnos, pero dan menos importancia para tal efecto al apoyo que puedan recibir de la dirección y mucho menos al que provenga de sus propios compañeros y de terceros ya que a la subcategoría *de los maestros* solo le conceden cinco menciones como importante para facilitar su trabajo, una para considerar que se los dificulta, dos para mencionar que produce el éxito y una para atribuirle el no éxito.

Debe observarse la falta de consideración que se tiene al apoyo que los maestros debieran sentir de sus propios compañeros, lo cual nos confirma una vez más el aislamiento en que se encuentran dentro de sus salones y escuelas.

Estos resultados se presentan al lector concentrados en la Tabla 9.

Tabla 9. Escuela A. Subcategorías de la categoría apoyo interno. Resultados por los efectos que producen

CATEGORÍA APOYO INTERNO				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Dirección	6	5	4	3
Alumnado	14	10	0	1
Maestros	5	1	2	1
Personal de Apoyo	2	1	0	0

Al revisar las respuestas dadas para la categoría *apoyo externo* se descubre que para los maestros de la escuela A solo la subcategoría *apoyo de padres de familia* produce efectos de facilitar o dificultar su labor y conceder o no el éxito. Pero especialmente llama la atención que en tanto que solo tres respuestas se emitieron para decir que tener el apoyo de los padres de familia facilita el trabajo, 21 de ellas lo fueron en el sentido de que la falta de apoyo de los padres de familia dificulta la labor de enseñanza, solo dos indicaron que este apoyo producía el éxito y ninguna mencionó que lo negara. Lo cual demuestra claramente el divorcio que existe entre la educación escolar y la que se produce en el hogar.

Se encontró también que para los maestros es muy poco importante el tener o no el apoyo de autoridades externas, de terceros o del propio sindicato.

Estos resultados son visibles en la concentración efectuada en la Tabla 10.

Tabla 10. *Escuela A. Subcategorías de la categoría apoyo externo. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA APOYO EXTERNO				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Padres de Familia	3	21	2	1
Autoridades	1	0	0	0
Terceros	1	0	0	0
Sindicato	0	0	1	1

En la categoría *otros* fueron incluidas todas aquellas circunstancias y hechos distinguidos en algunas respuestas dadas por los entrevistados que no pudieron encuadrarse en alguna de las otras categorías tomadas en cuenta para concentrar respuestas.

El análisis cuantitativo de las respuestas incluidas en esta categoría demuestra que las dos subcategorías consideradas como más importantes para producir efectos fueron *maestros actitud* que recibió dos menciones para indicar efectos de facilitar ninguna para dificultar pero acumuló 11 menciones refiriendo que produce éxito cuando es positiva y adecuada y 18 diciendo que si es negativa e inadecuada lo impide. Por su parte, la de *entorno socio económico* que no obtuvo mención alguna para indicar que facilita el trabajo del maestro pero si 12 menciones para afirmar que este dificulta la labor del maestro y ninguna para indicar que produce o no el éxito. Las otras subcategorías fueron consideradas de casi nula importancia para los maestros.

No es difícil explicar estos resultados ya que en ellos encontramos por una parte la manifestación del modelo mental de los maestros de esta escuela que, siguiendo el viejo paradigma educativo, centran el proceso de enseñanza aprendizaje en el maestro y, por la otra, encontramos también el reflejo del entorno socio económico ya mencionado al inicio de este trabajo el que, ineludiblemente, influye grandemente hacia el interior de la escuela.

Los resultados relativos a estas subcategorías son observables en la Tabla 11

Tabla 11. *Escuela A. Subcategorías de la categoría otros. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA OTROS ESCUELA				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Maestros actitud	2	0	11	18
Entorno socio económico	0	12	0	0
Alumnos Características	0	1	0	0
Clima	0	1	0	0
Estructura jerárquica	0	0	0	0

Escuela B. Concentrado de Respuestas por el Efecto que Producen.

Al revisar la acumulación de respuestas producidas en la escuela B y catalogarlas por el efecto que producen, se detecta que cada subcategoría de la categoría recursos recibió las nominaciones mostradas en la Tabla 14, mismas que hacen saber que al igual que sucede con los de la escuela A, para los maestros de esta escuela la subcategoría *equipo electrónico* es la más importante para facilitar o dificultar su trabajo y similar a lo sucedido en aquella, los entrevistados la mencionaron mas veces (20) como elemento que dificulta y menos (19) que facilita. Esto se explica porque esta escuela, que antes operaba en salones de madera, fue dotada de su equipo de cómputo hace aproximadamente 8 años, casi al propio tiempo de que su edificio de material fue construido, motivo por el cual tiene equipos un poco más modernos que en la escuela A y con mejor funcionamiento, como se deduce de las respuestas textuales de varios maestros que señalan que aun cuando con defectos el equipo de computo funciona.

Solo uno de los entrevistados de esta escuela emitió una respuesta mencionando que saber utilizar el recurso equipo produce el éxito y ninguno dio respuesta que indique que niega el éxito.

A diferencia de lo que sucede en la escuela A en la cual los maestros consideran a la subcategoría *material didáctico* como el segundo en orden de importancia para facilitar y dificultar, los maestros de la escuela B consideran que este lugar le corresponde a la categoría *edificio e infraestructura* aun cuando contradictoriamente 12 respuestas la citan como factor que facilita y 11 le niegan tal característica, sin que emitan respuesta alguna para indicar que produce o no el éxito. Esto tiene su explicación en el hecho de que en esta escuela los salones del lado

orientes tienen aire acondicionado pero no así los del lado poniente, además de que no cuenta con un espacio techado para reuniones y actividades de conjunto.

También de las respuestas de los maestros de esta escuela se comprueba que conceden una buena importancia a las subcategorías *mobiliario*, y *material didáctico*, ya que para la primera de éstas emitieron nueve respuestas señalando que tener suficiente y buen mobiliario facilita el trabajo y ocho para indicar que la carencia o mal estado es causa que dificulta, sin embargo no produjeron ninguna respuesta que implicara que produce o no el éxito, en tanto que produjeron solo cinco respuestas para señalar que la existencia de material didáctico facilita su trabajo y cuatro mencionando que la carencia de él lo dificulta y ninguna para mencionar que produzca o no el éxito.

Pero de acuerdo a las propias respuestas puede afirmarse que también en esta escuela se da poca o nula importancia a todas las demás subcategorías que componen la categoría recursos para producir o no el éxito de los maestros en su trabajo ya que, como se verá más adelante, estos efectos fueron más relacionados con características directamente relacionadas o provenientes de la persona del maestro.

Los resultados correspondientes a estas subcategorías pueden ser consultados en la Tabla 12

Tabla 12. *Escuela B. Subcategorías de la categoría recursos. Resultados por los efectos que producen*

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA RECURSOS			
	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Equipo	19	20	1	0
Material didáctico	5	4	0	0
Economía	0	0	1	0
Mobiliario	9	8	0	0
Edificio e infraestructura	12	11	0	0

Según sus respuestas los maestros de la escuela B estiman dentro de la categoría *espacios* solo las subcategorías *salones* y *comodidades* tienen suficiente importancia para facilitar o dificultar su trabajo y por tal razón produjeron 16 respuestas indicando que los salones les facilitan su trabajo y 11 mencionaron que se los dificulta, sin que produjeran ninguna para indicar que son o no motivo de éxito.

Esto encuentra explicación en el hecho de que los maestros de esta escuela estuvieron durante varios años trabajando en salones de madera, sin aire acondicionado, con escaso y mal mobiliario y sin equipos ni herramientas adecuadas para la enseñanza y fue hasta hace aproximadamente ocho años que se construyó el edificio de material que ahora ocupan, el cual fue dotado de aire acondicionado y herramientas de trabajo en su primer ala que fue la oriente.

Al igual que en la escuela A, los maestros de la escuela B no concedieron mayor importancia a las otras subcategorías ya que solo emitieron dos respuestas indicando que la falta de ciertas comodidades como bebederos o falta de vidrios les dificulta su trabajo y dos más para indicar que la existencia de patios cementados les facilita el mismo.

Los resultados correspondientes a estas subcategorías pueden verificarse en la Tabla 13.

Tabla 13. *Escuela B. Subcategorías de la categoría espacios. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA ESPACIOS				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Salones	15	6	0	0
Comodidades	0	2	0	0
Áreas deportivas	0	0	0	0
Patios	2	0	0	0

En la categoría *tiempo* se encontró que al igual que los maestros de la escuela A, los de la escuela B únicamente conceden importancia a la subcategoría *horarios* para facilitar o dificultar su trabajo y producir o no éxito en su escuela pues para esta subcategoría acumularon siete, tres, ocho y 19 respuestas indicando que les facilita, dificulta y produce o evita el éxito en su escuela..

Al igual que en la escuela A, en esta escuela las respuestas textuales de los entrevistados sobre el tema horarios indican que la mayoría hacen referencia a ser o no puntual, asistir o no asistir y cumplir o no con sus horas de trabajo y pocas de ellas al hecho de que los horarios estén o no bien diseñados. Pero en ambos casos se detecta que esos actos o hechos se relacionan con una conducta o conveniencia del maestro, ya que es el que llega o no tarde, cumple o no cumple con el horario y asiste o no asiste, o es a él a quien le resulta favorable o no el diseño de un horario. Lo anterior, en opinión del autor de esta tesis, refleja nuevamente la idea que como un modelo mental difícil de superar tienen los maestros, de que la educación está centrada en el maestro.

El propio resultado de respuestas hace entender que para los maestros de esta escuela las demás subcategorías son de poca importancia para facilitar o dificultar el trabajo o para producir o no el éxito en la escuela.

Es conveniente hacer notar como en esta escuela tampoco es suficientemente estimado el tiempo de preparación de clase.

En relación a la baja estima que demuestran los maestros de la escuela B para la preparación de su clase, quien formula esta tesis considera que, además de la falta de responsabilidad, es explicable solo por una causa y esta es por no alcanzarles con su sueldo para cubrir las necesidades de su hogar y las propias, los que les obliga a

tener una doble plaza o realizar otro tipo de trabajo por las tardes y les quita el tiempo que debieran usar para preparar su clase.

Las respuestas y concentración relativas a estas subcategorías son visibles en la Tabla 14.

Tabla 14. *Escuela B. Subcategorías de la categoría tiempo. Resultados por los efectos que producen*

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA TIEMPO			
	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Horarios	7	3	8	19
De preparación de clase	0	0	0	0
De cumplimiento	0	3	1	1
De traslado	0	0	0	1

Ya se tiene dicha la importancia que representan las relaciones humanas en las escuelas y las respuestas obtenidas en la escuela B también confirman esta aseveración, ya que a nivel de categoría *relaciones* obtuvo en esta escuela el tercer lugar, solo abajo de *recursos* y *conocimientos*.

En esta escuela la subcategoría *relaciones con alumnos* obtuvo cinco menciones para el efecto facilitar, dos para el de dificultar, 19 para tener éxito y 19 para no tenerlo y *relaciones entre maestros* acumuló 10 para el de facilitar, seis para el de dificultar, seis para tener éxito y seis para no tenerlo.

Al respecto hay que señalar que en esta escuela no existe positivismo de los maestros para ver las relaciones con sus alumnos como factor de facilitar su trabajo pero si en cambio lo tienen para considerarlo factor de éxito o no éxito, en contraste con su perspectiva sobre las relaciones con sus compañeros que generó mas respuesta indicando con 10 respuestas que si éstas son buenas facilitan su trabajo y seis que si no las hay o son malas lo dificultan, en tanto que refiriéndose al éxito y no éxito emitieron solo seis para cada caso.

Estos resultados a nivel de subcategoría permiten afirmar que en la escuela A los maestros tienden a encerrarse en su salón de clase, en el cual lo único importante para facilitar o dificultar su trabajo y para tener o no éxito son sus conocimientos, su relación con los alumnos y su clase.

Por lo que se refiere a las otras subcategorías, los maestros de esta escuela conceden una importancia menor a las relaciones con la dirección y con los padres de familia, otorgando en el caso de la dirección solo seis menciones para el efecto facilitar, ninguno para dificultar, dos para tener éxito y dos para no tenerlo y en el caso de los padres de familia obtuvo solo cuatro, para facilitar, ninguna para

dificultar, una para conseguir éxito y una para no conseguirlo. Esta importancia que otorgan los maestros es casi nula cuando se trata de las *relaciones con terceros*, subcategoría a la cual solo conceden una respuesta para indicar que produce el éxito, lo cual permite tomar certeza de que solo las percepciones y formas de pensar y hacer que se contienen en las respuestas englobadas en las subcategorías *relaciones con los alumnos* y *relaciones entre maestros* y en menor grado las referidas a *relaciones con dirección* y *relaciones con padres de familia* pueden estimarse como efectos de la estructura organizacional de la escuela, en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a, *relaciones con terceros*, son solamente consideraciones personales.

Sin embargo debe remarcarse el hecho de que en esta escuela B los maestros concedan a las subcategorías *relaciones con dirección* y *relaciones con padres de familia* mayor importancia que la que se tiene para tales subcategorías en la escuela A, y al respecto el tesista ubica la posible causa en el hecho de que la escuela B y sus maestros son más jóvenes y más propensos a aceptar la guía del director como líder escolar a la vez que interpretan mejor la necesidad de volver a conectar la educación de la escuela con la educación del hogar.

El lector podrá constatar los resultados obtenidos para esta categoría en la Tabla 15.

Tabla 15. *Escuela B. Subcategorías de la categoría relaciones. Resultados por los efectos que producen*

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA RELACIONES			
	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Con alumnos	5	2	19	19
Con padres de familia	4	0	1	1
Entre maestros	10	6	6	6
Con dirección	6	0	2	2
Con terceros	0	0	1	0

En la escuela B solo se le concede a la categoría *conocimientos* el segundo lugar y, dentro de la misma pero referidos a la subcategoría *capacitación* aportaron 12 respuestas opinando que tenerla les facilita su trabajo, una afirmando que su falta dificulta el trabajo, 14 opinando que tenerla produce el éxito y 10 que no tenerla influye para no lograr el éxito. Lo cual nos indica que los maestros de esta escuela otorgan a esta subcategoría mayor importancia para lograr o no el éxito y menos para facilitar o no su trabajo.

El segundo lugar a nivel subcategoría fue concedido por los maestros a *su clase*, a la cual le otorgaron cinco menciones como facilitadora, ninguna como dificultadora, 10 como productora de éxito y nueve como causante del no éxito en la escuela.

En relación a *técnicas y estrategias* los entrevistados no emitieron respuesta alguna para afirmar que tenerlas les facilita su trabajo, una diciendo que no tenerlas dificulta, cuatro para afirmar que producen el éxito y una mencionando que no tenerlas influye para no tener éxito en su escuela.

Es notoria también y así debe señalarse, la forma negativa en que los maestros de esta escuela ven la subcategoría *alumnos* al no proporcionar ninguna respuesta que indique que los conocimientos y aptitudes de éstos sean factor para facilitar su trabajo pero si emitir cuatro considerando que sus carencias les dificulta su trabajo, y no conceden ninguna para mencionar que sean o no factor de éxito.

Pero en cambio estos maestros no conceden gran importancia a la subcategoría *experiencia* y solo le otorgan una mención para señalar que les facilita su trabajo, ninguna para opinar que se los dificulta, una diciendo que es factor de éxito y ninguna citándola como causa del no éxito.

Si se analizan las respuestas producidas para las subcategorías que integran la categoría *conocimientos*, es posible inferir que los maestros siguen cifrando en su persona el proceso educativo y se mantienen bajo la influencia de la balcanización de nuestras escuelas, ya que tanto la capacitación y las técnicas y estrategias que consideran necesarias practicar como la preparación y amenidad de su clase la sitúan en un plano personal y en una esfera en la cual solo se nota la presencia del maestro, su clase y sus alumnos, en su salón.

Lo anterior se confirma con el hecho de que al emitir respuestas para la subcategoría *alumnos* les niegan a éstos, por sus supuestas carencias, influencia alguna para facilitarles su trabajo o producir su éxito y mas bien los hacen responsables de dificultar su labor, reflejando nuevamente el viejo paradigma de la educación centrada en el maestro que como modelo mental llevan consigo.

Las subcategorías citadas y los resultados obtenidos para estas subcategorías son observables en la Tabla 16.

Tabla 16. *Escuela B. Subcategorías de la categoría conocimientos. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA CONOCIMIENTOS				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Capacitación	12	1	14	10
Su clase	5	0	10	9
Experiencia	1	0	1	0
Técnicas y estrategias	0	1	4	1
Alumnado	0	4	0	0

En relación a la categoría *apoyo interno* los maestros de la escuela B produjeron para la subcategoría apoyo de la *dirección* 16 respuestas indicando que su existencia es importante para facilitar su trabajo y solo tres mencionando que se los dificulta, y en relación a su importancia para producir o no el éxito solo emitieron una mencionando que lo favorece y ninguna que lo niega.

Por cuanto se refiere a la subcategoría *apoyo de los alumnos*, ésta recibió seis menciones indicando que facilita su trabajo y ocho mencionando que lo dificulta, en tanto que en relación a producir éxito o evitarlo, no recibió ninguna.

Y en esta escuela se produjeron para la subcategoría *personal de apoyo* una respuesta indicando que facilita el trabajo pero en cambio seis que mencionan que lo dificulta, sin que se haya emitido ninguna para el efecto de producir o no el éxito.

Es importante señalar la falta de consideración que los maestros tienen para el apoyo que debieran recibir de sus propios compañeros, lo cual nos confirma una vez más el aislamiento en que se encuentran dentro de sus salones y escuelas.

Estos resultados se presentan al lector concentrados en la Tabla 17

Tabla 17. *Escuela B. Subcategorías de la categoría apoyo interno. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA APOYO INTERNO				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Dirección	16	3	0	1
Alumnado	6	8	0	0
Maestros	1	0	0	0
Personal de apoyo	1	6	0	0

Tal y como aconteció en la escuela A, las respuestas dadas para la categoría *apoyo externo* permiten descubrir que para los maestros de la escuela B solo la subcategoría *apoyo de padres de familia* produce efectos de facilitar o dificultar su labor y conceder o no el éxito. Pero especialmente llama la atención que en tanto que solo tres respuestas se emitieron para decir que tener el apoyo de los padres de familia facilita el trabajo, 20 de ellas lo fueron en el sentido de que la falta de apoyo de los padres de familia dificulta la labor de enseñanza, en tanto que solo tres indicaron que este apoyo producía el éxito y una mencionó que lo niega. Lo cual demuestra claramente el divorcio que existe entre la educación escolar y la que se produce en el hogar.

Se encontró también que para los maestros es totalmente sin importancia tener o no el apoyo de autoridades externas, de terceros o del propio sindicato.

Estos resultados son visibles en la concentración efectuada en la Tabla 18.

Tabla 18. *Escuela B. Subcategorías de la categoría apoyo externo. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA APOYO EXTERNO				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Padres de familia	3	20	3	1
Autoridades	0	0	0	0
Terceros	0	0	0	0
Sindicato	0	0	0	0

Ya se ha dicho que en la categoría *otros* se incluyeron aquellas circunstancias y hechos contenidos en algunas respuestas dadas por los entrevistados que no pudieron encuadrarse en otras de las categorías tomadas en cuenta para concentrar respuestas.

El análisis cuantitativo de las respuestas incluidas en esta categoría demuestra que las dos subcategorías consideradas como más importantes para producir efectos fueron *maestros actitud* que no recibió menciones para indicar efectos de facilitar o dificultar pero si acumuló 16 menciones refiriendo que produce éxito cuando es positiva y adecuada y ninguna diciendo que lo impide y la de *entorno socio económico* que no obtuvo mención alguna para indicar que facilita el trabajo del maestro pero si siete para afirmar que este dificulta la labor del maestro y ninguna para indicar que produce o no el éxito. Las otras subcategorías fueron consideradas de casi nula importancia para los maestros.

No es difícil explicar estos resultados ya que en ellos encontramos por una parte la manifestación del modelo mental de los maestros de esta escuela que, siguiendo el viejo paradigma educativo, centran el proceso de enseñanza aprendizaje en el maestro y, por la otra, encontramos también el reflejo del entorno socio económico ya mencionado al inicio de este trabajo el que, ineludiblemente, influye grandemente hacia el interior de la escuela.

Sin duda también podemos inferir que las respuestas concedidas para ambas subcategorías encuentran su origen en la estructura organizacional de la escuela.

Por lo que se refiere a la subcategoría *alumnado* los maestros de esta escuela produjeron tres respuestas para afirmar que considerando las características del

alumnado éste le facilita su trabajo, pero como contraparte se recibieron tres respuestas que mencionan que lo dificultan.

Por lo que se refiere a la nula o muy escasa respuesta relacionada con las otras subcategorías, podemos considerar que las mismas son manifestaciones de una opinión y sentimiento particular de quienes las emitieron.

Los resultados relativos a estas subcategorías son observables en la Tabla 19.

Tabla 19. *Escuela B. Subcategorías de la categoría otros. Resultados por los efectos que producen*

CATEGORÍA OTROS				
SUBCATEGORÍA	FACILITA	DIFICULTA	ÉXITO	NO ÉXITO
Maestros actitud	0	0	16	0
Entorno socio económico	0	7	0	0
Alumnos Características	3	3	0	0
Clima	0	0	0	0
Estructura jerárquica	1	0	0	0

Basándonos en la acumulación de respuestas obtenidas y la similitud de las mismas y con la idea de descubrir cuales conductas, hechos, acciones y omisiones pueden ser consideradas como probable resultado de la estructura organizacional de las escuelas en que se realizó el trabajo, se procedió a depurar los resultados contenidos en las Tablas 3 y 4 para distinguir solo las dos subcategorías que en cada categoría hubiesen obtenido mayor frecuencia de respuestas, encontrando el autor de este trabajo que dichos patrones tienen una identidad completa, ya que los maestros de ambas escuelas identificaron como más importantes las mismas subcategorías, aun cuando en algunos casos el orden de importancia se invierte, como sucede en el caso de espacios, en el cual las citas para comodidades y salones se invierten y mientras en la escuela A se considera a comodidades con mayor nominaciones que a salones, en la escuela B se produce lo contrario, al igual que sucede en las subcategorías alumnado y dirección de la categoría apoyo interno.

Estos patrones de respuestas se representan en la Tabla 20.

Tabla 20. *Escuelas A y B. Los 2 Patrones de mayor frecuencia de respuesta por subcategorías*

De la categoría	La subcategoría	Frecuencia	
		Escuela A	Escuela B
Recursos	Equipo	31	28
Recursos	Material didáctico	19	10
Espacios	Comodidades	21	12
Espacios	Salones	7	16
Tiempo	Horarios	18	22
Tiempo	De cumplimiento	3	2
Relaciones	Con alumnos	25	27
Relaciones	Entre maestros	20	20
Conocimientos	Capacitación	32	24
Conocimientos	Su clase	16	26
Apoyo interno	Alumnado	19	14
Apoyo interno	Dirección	17	19
Apoyo externo	Padres de familia	24	23
Apoyo externo	Sindicato	1	0
Otros	Entorno socioeconómico	12	7
Otros	Maestros actitud	26	20

Dado que contamos con todos los elementos cuantitativos y concentración de resultados, se procede en el siguiente capítulo a realizar la interpretación de los mismos a fin de contrastarlos contra el marco teórico presentado y, acorde al resultado, formular en los capítulos que corresponda las conclusiones que de todo este trabajo se deriven y producir las recomendaciones que se consideren convenientes, con la meta firme de aportar elementos de colaboración para el diseño de la nueva escuela.

Capítulo 5. Interpretación de los Resultados

Según Stake (2007) realizar el análisis de los datos recabados consiste en dar sentido a las primeras impresiones y hacer lo mismo con los resúmenes finales y en la realización de esta tarea los investigadores hacen uso de dos estrategias para lograr alcanzar el significado de los datos, una consiste en la directa interpretación de los ejemplos individuales y otra es la suma de ejemplos que permita afirmar que se puede decir con certeza algo sobre todo el conjunto o clase de ellos.

Interpretación Directa por Estructura Organizacional.

Quien produce este trabajo considera importante realizar su primera interpretación tomando como base las características de los centros educativos en que se realizó el trabajo de campo y con base en ellas se permite afirmar que estas escuelas son también un reflejo de la forma organizacional de producción de la era industrial, “un modelo separado de la vida diaria, gobernada en forma autoritaria, destinada a dar un producto estándar” (Senge, 2002, p. 43), y que, coincidiendo con González (2003), al ser parte de un mismo sistema educativo, poseen una estructura formal similar y una estructura e infraestructura físicas casi idénticas, en las cuales se pueden distinguir las características que cita el Dr. Eduardo Flores Katanis (2008), cuando nos dice que todas las escuelas del mundo están organizadas de manera tan similar que son casi idénticas y en ellas siempre encontraremos que tienen un maestro trabajando con un grupo de alumnos sobre un contenido, un director que supervisa el trabajo de la escuela y la división del tiempo de trabajo en periodos relativamente similares y tiempos fijos para lograr resultados predeterminados.

Por tanto, en consecuencia de su estructura física y el modelo curricular por materias que hasta este momento se sigue en tales escuelas, se comprueba que siguen los criterios de la era industrial, efecto para el cual tienen 18 salones diferentes para clases curriculares, en los que los maestros imparten su clase y construyen su propio mundo, en el que sus habitantes son solamente el maestro y “sus” alumnos. Esta estructura y modelo de enseñanza, que si bien en estas escuelas no producen la balcanización a que se refiere Hargreaves (2005), si produce en los maestros que en ella laboran un grave sentido de aislamiento como efecto de sus tradicionales y desactualizadas aulas segregadas que desgraciadamente se siguen viendo como el “método normal de enseñanza en muchas escuelas” (Fullan y Hargreaves 2000, p.32).

Interpretación Directa por el Contexto y Entorno

Pero también del contexto escolar y en especial del entorno socio económico descrito al mencionar las características de cada escuela podemos inferir que en ellas se produce una gran influencia de la psicología de la educación que proviene de la familia y del entorno social, y que como concluye Hernández (1991) refiriéndose al ámbito escolar frente a ambientes educativos familiares o sociales “...finalmente todo ello interactúa con la psicología de la educación que tiene lugar en el ámbito escolar” (p. 46). O sea que los acontecimientos de la escuela se interrelacionan con los acaecidos en el hogar o en el ámbito social en que se desenvuelve el alumno y ciertamente facilitan o dificultan su trabajo o bien le ayudan a tener o no éxito. Éste efecto lo encontramos en los resultados que nos muestran las concentraciones de datos de ambas escuelas ya que en las dos se considera al entorno socio económico como causante de dificultar su trabajo, según se muestra en respuestas tales como

“los bajos recursos de la familia producen ausentismo de alumnos”, “los alumnos provienen de familias desintegradas o en las cuales ambos padres trabajan” , “Trabajan ambos esposos y no le dan tiempo al hijo” que fueron emitidas en la escuela A, y “Hay falta de valores en el alumnado y sus familias”, “Los alumnos son de familias desintegradas” que fueron emitidas en la escuela B.

Interpretación por Respuestas. Categorías

Senge, (2005), en referencia al aprendizaje en equipo manifiesta que nunca como ahora fue tanta la necesidad en las organizaciones de dominar el aprendizaje en equipo, ya que los equipos se están transformando en la clave del aprendizaje en las organizaciones, en donde los más destacados producen un ímpetu operativo ”donde cada miembro permanece consciente de los demás miembros y actúa de maneras que complementan los actos de los demás.” (p. 297). Desgraciadamente en el caso de las escuelas en que se realizó el trabajo de campo los resultados permiten afirmar que conforme a la acumulación de respuestas por categorías, en ambas escuelas se presenta un claro menosprecio por dos elementos altamente significativos del trabajo por equipo y de las organizaciones inteligentes, la interacción y la información.

El aprendizaje en grupos, afirma el propio Senge (2002, p.20), “se puede fomentar en el salón de clase, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y en los “grupos piloto” que trabajan por el cambio escolar”, pero en estas escuelas, en las que de acuerdo a la acumulación de respuestas se concede poca importancia a la interacción e intercambio de información que se genera en la práctica de una apertura participativa y reflexiva, este aprendizaje no existe, ya que si bien puede considerarse que entre dirección y planta de maestros forman un equipo, este es un equipo no alineado en el que falta una visión compartida y el dominio

personal, sino que solo se presenta un trabajo no alineado en el cual la energía de cada miembro se encausa hacia una dirección que no es común, generando desperdicio de la misma.

Se encontró también que los resultados de patrones de respuesta respecto a las categorías enunciadas para su concentración confirman que solo ocho de las 10 consideradas produjeron un patrón de respuesta que permitiera validarlas y que en orden de número de maestros que citaron alguna de ellas en sus respuestas, en la escuela A, donde el mismo número de maestros citó las categorías apoyo externo y espacios, y en la B, donde el mismo número de maestros citó las categorías otros y tiempo, se produce la escala que se muestra en la Tabla 21

Tabla 21. *Categorías. Escala de lugares resultante en cada escuela según el número de respuestas recibidas*

Escuela A		Escuela B	
Categorías			
1.	Relaciones	1.	Recursos
2.	Conocimientos	2.	Conocimientos
3.	Recursos	3.	Relaciones
4.	Apoyo interno	4.	Apoyo interno
5.	Otros	5.	Otros y Tiempo
6.	Apoyo externo y Espacios	6.	Apoyo externo
7.	Tiempo	7.	Espacios

Esta similitud de apreciación producida en ambas escuelas permite inferir que la estructura organizacional, que en esencia es casi igual tanto en lo físico como en lo formal, ha influido en que los maestros de ambas coincidan en equivalencia casi exacta para señalar que los factores que facilitan o dificultan su trabajo y les conceden o no el éxito quedan comprendidos en estas categorías y que dentro de ellas las mas influyentes resultan ser las categorías *relaciones, recursos, conocimientos, apoyo interno y otros*, mientras que las categorías *apoyo externo, tiempo y espacios* les resultan menos importantes y distintamente apreciadas, dando finalmente ambas escuelas una importancia casi nula a los elementos interacción e información.

Lo anterior permite afirmar que los maestros de las escuelas A y B, por desconocimiento, temor al burocratismo o aislamiento producido por la propia estructura organizacional, no intentan obtener del exterior ayuda orientada a resolver problemas o carencias, como lo puede ser la indagación que pueda, como afirman Fullan & Stiegelbauer (1997), auxiliarles a recoger, analizar, interpretar y valorar información, así como a tomar decisiones.

De lo anterior puede inferirse que los maestros sufren de la tradición desactualizada de aislamiento que mencionan (Fullan y Hearnreaves 2000) y acaban por considerar que la facilidad o dificultad en su trabajo o el éxito y no éxito en su escuela depende esencialmente de ellos y no de otros factores; que son ellos quienes recibiendo suficientes recursos y teniendo o dejando de tener conocimientos y buenas o malas relaciones con los demás actores del centro escolar pueden facilitarse o dificultarse el trabajo y llegar o no al éxito; y que el apoyo interno que reciban y

otros elementos como lo son el entorno socio económico resultan ser solo complemento circunstancial y de menor influencia.

Esta consideración coincide plenamente con el obsoleto paradigma de la educación centrada en el maestro y hace ver la urgente necesidad de diseñar la nueva escuela, en la cual podamos vencer los modelos mentales que como "... supuestos implícitos en nuestra cultura y las maneras habituales en que actuamos - revive y nos persigue cuando tratamos de actualizar la institución de la era industrial que llamamos escuela." (Senge 2002, p. 39).

Interpretación por Respuestas. Subcategorías

Pero la interpretación de los resultados no puede y no debe quedar a nivel macro, es decir referida tan solo a las categorías en que fueron catalogadas las respuestas de los entrevistados, sino que debe descender a niveles más profundos, a los niveles de la interpretación de las respuestas catalogadas por subcategorías en donde, seguramente, se encontrarán manifestaciones mas concretas de la verdadera forma de pensar, ser, sentir y actuar de los maestros entrevistados, que servirán como claros indicios de los efectos que la estructura organizacional de las escuelas en que laboran ha producido en el trabajo de los docentes.

Siguiendo la idea de que las preguntas base del trabajo en las escuelas se refieren a dos grandes campos, el primero relacionado con el efecto de facilitar o dificultar el trabajo del maestro y el segundo con el efecto de obtener o no el éxito en el centro escolar, se encontró que los resultados cuantitativos de las respuestas a niveles de subcategorías indican que las conductas, acciones y formas de hacer o no hacer de los maestros, de las cuales se dieron ejemplos en el capítulo de metodología,

que pueden considerarse producidas por la estructura organizacional son las que en seguida se indican:

- En la categoría *recursos* solo las incluidas en las subcategorías *equipo y material didáctico* y quizá las incluidas en la subcategoría *edificio e infraestructura* en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *economía y mobiliario* son solamente consideraciones personales.
- Dentro de la categoría *espacios*, solo las englobadas en la subcategoría *salones* en tanto que las que se refieren a *patios, comodidades y canchas deportivas* son solamente producto de consideraciones personales.
- En la categoría *tiempos* solo las englobadas en la subcategoría *horarios* en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *tiempo de preparación, tiempo de cumplimiento y tiempo de traslado*, son consideraciones personales.
- En *relaciones* solo las que se contienen en las subcategorías *relaciones con los alumnos y relaciones entre maestros* pueden estimarse como posibles efectos de la estructura organizacional de la escuela, en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *relaciones con dirección, relaciones con padres de familia y relaciones con terceros*, son solamente consideraciones personales.
- Conforme a los patrones de respuesta, todas las contenidas en las subcategorías de conocimientos, con excepción *experiencia*.

- De la categoría *apoyo interno* solo las referidas a las subcategorías *de los alumnos y de la dirección* pueden ser efecto de la estructura organizacional.
- En la categoría *apoyo externo* solo las de la subcategoría *padres de familia* en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *autoridades, terceros y sindicato* son solamente consideraciones personales.
- Dentro de la categoría *otros* solo las relacionadas con las subcategorías *maestros actitud y entorno socio económico* encuentran su origen en la estructura organizacional de la escuela y las que se refieren a *alumnos características y clima* son consideraciones personales.

Bajo las mismas consideraciones cuantitativas se encontró que en la escuela B las conductas, acciones y formas de hacer o no hacer de los maestros, que pueden considerarse producidas por la estructura organizacional son:

- De la categoría *recursos* solo las englobadas en las subcategorías *equipo y edificio e infraestructura* y quizá las incluidas en la subcategoría *material didáctico*, en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *economía y mobiliario* son solamente consideraciones personales.
- Dentro de la categoría *espacios*, solo englobadas en la subcategoría *salones* en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *comodidades, áreas deportivas y patios* son solamente consideraciones personales.
- Dentro de la categoría *tiempo* solo las que se contienen en las respuestas englobadas en la subcategoría *horarios*, en tanto que aquellas cuyo contenido se refiere a *tiempo de preparación, tiempo de cumplimiento y tiempo de traslado*, son solamente consideraciones personales.

- Para la categoría *relaciones* solo las subcategorías *relaciones con alumnos* y *relaciones entre maestros*, en tanto que *relaciones con dirección*, *relaciones con padres de familia* y *relaciones con terceros*, son solamente consideraciones personales.
- También lo son todas las contenidas en las subcategorías de *conocimientos*, con excepción *experiencia* que se estima como una apreciación personal
- En categoría apoyo interno solo las que hacen referencia a la subcategoría *de la dirección* y quizá *de los alumnos* pero no así las de las subcategorías *de los maestros*, *de los padres de familia* y *de terceros*, que en este caso pueden estimarse como producidas por una apreciación personal.
- De la categoría apoyo externo solo las englobadas en la subcategoría *padres de familia*, pero no así la *de terceros*, la *del sindicato* y *autoridades* que no tuvieron mención alguna.

Sin embargo debe considerarse que aun la no emisión de respuestas suficientes o la nula emisión de ellas para subcategorías como *relaciones con los maestros*, *relaciones con la dirección* o *relación con padres de familia* son también efecto de la estructura organizacional de las dos escuelas, en virtud de que, al igual que la mayoría de las escuelas del país estas fueron iniciadas y continúan operando bajo criterios de producción al estilo de la era industrial, lo que produce en los maestros modelos mentales relacionados con la educación que ya no operan en el mundo globalizado en que vivimos pero que si les hace vivir una escuela de maestros “aislados”, con escasa o nula interactividad, falta de relaciones y de comunicación,

sin idea de trabajo de equipo y sin visión común que les permita encaminarse en forma alineada desde el lugar en que ahora están hasta el lugar en que quisieran estar.

Capítulo 6. Contraste de los Resultados con el Marco Teórico

Presentado

Citando a Kurt Lewin (citado por Fullan & Stiegelbauer, 1997, p. 17) y parafraseando a Fullan (2007) el tesista mencionó al inicio del marco teórico, que se puede afirmar que nada más teórico que una buena práctica y nada tan poco teórico como una mala práctica.

Coincidente con lo expresado por Stakes (2007) en el sentido de que no existe un momento en que se inicie el análisis de datos, el suscrito se atrevió a formular algunas interpretaciones al tiempo en que presentó los resultados de su investigación a nivel de subcategorías. Ahora, tomando en cuenta las ya realizadas, es tiempo de descubrir en este capítulo específico, si en las escuelas se tiene una práctica acorde o desacorde con el pensamiento teórico de los autores cuyas ideas nos han servido de marco teórico.

Se consideró conveniente utilizar para tal efecto el método de contraste, tomando como base lo expresado en el Capítulo 3 de esta misma tesis.

Una primera interpretación basada en las características de los centros educativos en que se realizó el trabajo de campo y el sustento teórico de Senge (2002) permite afirmar que estas escuelas son un reflejo de la forma organizacional de producción de la era industrial, un modelo separado de la vida diaria, gobernadas en forma autoritaria y destinada a dar un producto estándar y que, coincidiendo con González (2005), al formar parte de un mismo sistema educativo, poseen una estructura formal similar y una estructura e infraestructura físicas casi idénticas, en las cuales se pueden distinguir las características que cita el Dr. Eduardo Flores

Kastanis (2008), cuando nos dice que todas las escuelas del mundo están organizadas de manera tan similar que son casi idénticas y en ellas siempre encontraremos que tienen un maestro trabajando con un grupo de alumnos sobre un contenido, un director que supervisa el trabajo de la escuela y la división del tiempo de trabajo en periodos relativamente similares y tiempos fijos para lograr resultados predeterminados.

Por tanto, en consecuencia de su estructura física y el modelo curricular por materias que hasta este momento se conserva en tales escuelas, es posible sostener que en ellas se siguen los criterios de la era industrial, efecto para el cual tienen 18 salones diferentes para clases curriculares, en los que los maestros imparten su clase y construyen su propio mundo y sus habitantes son solamente el maestro y “sus” alumnos.

Esta estructura y modelo de enseñanza normalmente produce la balcanización de la enseñanza que puede tener y tiene, de hecho, como lo afirma Hargreaves (2005) “Consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor.”, (p. 236). Sin embargo, al analizar el contenido de las respuestas emitidas, el lector puede darse cuenta que este efecto no parece producirse en las escuelas A y B, ya que no se puede inferir de dichas respuestas que en ellas se trabaje “en pequeños subgrupos de la comunidad escolar, como ocurre en los departamentos de asignaturas de los institutos de secundaria” (Hargreaves 2005, p. 236). Pero en cambio si es posible afirmar que se produce el nocivo efecto de la desactualizada tradición de las aulas segregadas que aíslan a los maestros, la que desgraciadamente se sigue viendo como el “método normal de enseñanza en muchas escuelas”. (Fullan y Hargreaves 2000, p.32 .)

También del contexto escolar y en especial del entorno socio económico descrito al mencionar las características de cada escuela podemos inferir que en ellas se produce una gran influencia de la psicología de la educación que proviene de la familia y del entorno social, y que como concluye Hernández (1991) refiriéndose al ámbito escolar frente a ambientes educativos familiares o sociales "...finalmente todo ello interactúa con la psicología de la educación que tiene lugar en el ámbito escolar" (p. 46), o sea que los acontecimientos de la escuela se interrelacionan con los acaecidos en el hogar o en el ámbito social en que se desenvuelve el alumno y ciertamente facilitan o dificultan su trabajo o bien le ayudan a tener o no éxito.

Lo anterior se confirma con los datos obtenidos de las entrevistas con los maestros, quienes en su momento y en relación a las categorías *Apoyo Externo*, y *Otros* emitieron respuestas tales como: "Los alumnos provienen de familias desintegradas", "Los alumnos provienen de familias con problemas económicos y de pareja", "Rebeldía de los muchachos consecuencia de la descomposición o desavenencias familiares", "El medio económico y cultural del que provienen los alumnos es bajo", "Los alumnos son del mismo nivel social".

Los mismos resultados confirman que en las escuelas investigadas no se produce la colaboración de los padres de familia en ninguna de las formas que citan o proponen Hargreaves (2005) y Fullan & Stiegelbauer (1997) y más bien muestran un defecto total de acoplamiento, interacción, comunicación y colaboración entre maestros y padres de familia.

Senge (2002,) afirma que lo esencial dentro de la práctica de la organización, es llegar a aplicar el pensamiento sistémico (la quinta disciplina), desarrollar la capacidad de ver los problemas y las metas como un todo, no como estructuras

aisladas, previniendo posibles crisis y que una escuela “que espere vivir aprendiendo necesita un proceso común de visión compartida” (p. 19) y Hargreaves (2005) por su parte dice que cada día es mas aceptada la idea de que las escuelas deben tener un sentido de misión por cumplir, ya que constituye un poderoso impulso para el perfeccionamiento.

Desafortunadamente los maestros de las escuelas citadas no demuestran con sus respuestas que posean una visión compartida o una misión por cumplir que en conjunción con el dominio personal genere la fuerza creativa adecuada para entender la realidad actual y establecer la meta a la que quieran llegar, partiendo del punto en que ahora se encuentran. Prueba de esta falta de visión compartida lo es la escasa producción de respuestas que respecto a las categorías interacción e información fueron dadas en ambas escuelas.

Y esta falta de visión compartida queda demostrada también con el hecho de que los maestros en la escuela A, al responder a las preguntas de la entrevista consideraron las relaciones con sus compañeros más como negativas que positivas para producir el éxito y emitieron escasas respuestas sobre las relaciones con padres de familia y dirección. Y que en la escuela B los maestros, si bien emitieron 10 respuestas indicando que dicha relación les facilita su trabajo, también emitieron 6 diciendo que se los dificulta, en tanto que para el efecto éxito o no éxito emitieron el mismo número de respuestas para el caso positivo que para el negativo, al tiempo que dieron pocas respuestas citando las relaciones con la dirección y con padres de familia.

Todo lo anterior demuestra que los profesores de estas escuelas siguen, como dice Hargreaves (2005), enseñando solos tras las puertas cerradas de su aula

segregada que los separa de sus compañeros y les impide ver y comprender lo que aquellos hacen. Práctica esta que no se ajusta a lo que la doctrina considera conveniente para una escuela de nuestros tiempos, ya que no existe una visión compartida ni una misión por cumplir que pueda producir mayor interacción, información comunicante y relaciones positivas con todos los demás integrantes de la comunidad educativa, pues de existir, así se reflejaría en sus respuestas.

Pero también de las respuestas emitidas se puede inferir que los maestros de las escuelas A y B, actuando en su aislamiento, prodigan a sus alumnos mayor atención personal y practican la soledad reflexiva y esto queda demostrado cuando en sus respuestas la categoría *relaciones* en general y la subcategoría *con alumnos* en específico para producir el éxito, ocupan significativo lugar en ambas escuelas con respuestas como “Les facilita el trabajo regalándoles material de trabajo”, “Atienden personalmente a sus alumnos” “Saben convencer a los alumnos, ganarse su confianza”, que se produjeron en la escuela A, y “Tratan bien a los alumnos”, “Entenderlos porque tienen problemas” y “Conocer a sus alumnos y sus familias, tratarlos bien” que se dieron en la escuela B.

La similitud de apreciación que se nota en las respuestas producidas en ambas escuelas permite inferir que la estructura organizacional, que en esencia es casi igual en ambas, ha influido en que sus maestros coincidan en equivalencia casi exacta para señalar los factores que facilitan o dificultan su trabajo y les conceden o no el éxito y que dentro de ellas las más influyentes resultan ser las categorías *relaciones*, *recursos*, *conocimientos*, *apoyo interno* y *otros*, mientras que las categorías *apoyo externo*, *tiempo* y *espacios* les resultan menos importantes y distintamente

apreciadas, dando finalmente ambas escuelas una importancia casi nula a los elementos interacción e información.

La poca importancia que los maestros dan a la categoría *apoyo externo* permite afirmar que los maestros de las escuelas A y B, por desconocimiento, temor al burocratismo o aislamiento producido por la propia estructura organizacional, no intentan obtener ni luchan porque se obtengan del exterior “servicios o procesos de ayuda orientados a resolver problemas o carencias con los que se encuentra el centro escolar” (González 2003, p. 259), tales como, entre otras, la indagación que como dice Fullan (1997), pueda auxiliarles a recoger, analizar, interpretar y valorar información para tomar decisiones

Consecuentemente puede inferirse que los maestros sufren de “Esta tradición desactualizada de aislamiento” (Fullan y Hearngraves 2000, p. 32) y acaban por considerar que la facilidad o dificultad en su trabajo o el éxito y no éxito en su escuela depende esencialmente de ellos y no de otros factores; que son ellos quienes recibiendo suficientes recursos y teniendo o dejando de tener conocimientos y buenas o malas relaciones con los demás actores del centro escolar pueden facilitarse o dificultarse el trabajo y llegar o no al éxito; y que el apoyo interno que reciban y otros elementos como lo son el entorno socio económico resultan ser solo complemento circunstancial y de menor influencia.

Esta consideración coincide plenamente con el obsoleto paradigma de la educación centrada en el maestro y hace ver la urgente necesidad de diseñar la nueva escuela, en la cual podamos vencer los modelos mentales que como “... supuestos implícitos en nuestra cultura y las maneras habituales en que actuamos - revive y nos

persigue cuando tratamos de actualizar la institución de la era industrial que llamamos escuela.” (Senge 2002, p. 39).

El aprendizaje en grupos, afirma Senge (2002, p. 20), “se puede fomentar en el salón de clase, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y en los “grupos piloto” que trabajan por el cambio escolar”, pero en estas escuelas, en las que de acuerdo a la acumulación de respuestas se concede poca importancia a la interacción e intercambio de información que se genera en la práctica de una apertura participativa y reflexiva, este aprendizaje no existe, ya que si bien puede considerarse que entre dirección y planta de maestros forman un equipo, este es un equipo no alineado en el que no existe una visión compartida y el dominio personal, sino que solo se presenta un trabajo no alineado en el cual la energía de cada miembro se encausa hacia una dirección que no es común, generando desperdicio de la misma. Lo anterior queda probado con las escasas respuestas dadas para las categorías interacción e información y las pocas dadas para la subcategoría *relaciones con la dirección y relaciones con los maestros*.

Los contenidos de las respuestas dadas en relación a la subcategoría *capacitación, su clase y técnicas y estrategias* respecto de las cuales fueron emitidas gran cantidad indicando que cuando se tienen y son buenos no solamente les facilita su trabajo sino que también les produce el éxito en su escuela y si no se tienen o son inadecuados influyen dificultando y negando el éxito, permiten interpretar que por encima del interés egoísta los maestros de ambas escuelas, si poseen un deseo innato de participar en algo importante y que éste involucra por lo menos a sus alumnos y a su escuela, razón por la cual aprecian la tenencia de tales elementos.

Como puede constatar al leer las respuestas de los maestros, existen pocas referidas al tiempo de preparación de clases, lo cual llevó al tesista a interpretar que: o bien tal actividad se ha convertido en algo demasiado rutinario que se solventa a base de experiencia o bien los maestros de estas escuelas sufren los efectos de la guerra entre el trabajo y la familia y que las necesidades económicas los han llevado a conseguir dobles turnos como tal o, en el peor de los casos, a conseguir otro trabajo en actividades distintas a aquellas para las cuales se ha preparado especialmente.

En una situación más seria que la que impulsa a González (2003) para hacer una llamada de atención cuando hace notar el hecho de que en los centros de educación secundaria, por razón de su estructura departamentalizada, “pueden estar coexistiendo diferentes subculturas departamentales, cada una de las cuales puede generar modos diferentes de pensar y hacer, no necesariamente coincidentes entre si, ni todas ellas orientadas a una visión única y compartida del centro” (p. 163), los maestros de las escuelas A y B parecen olvidar que un principio básico de la interacción en un centro escolar es la colegialidad y se aíslan en sus aulas haciendo que en la escuela existan diferentes subculturas individuales, con modos de pensar y hacer diferentes y no precisamente orientados a una visión compartida.

Consecuentemente es posible decir que en el entramado de relaciones del entorno escolar de ambas escuelas no evoca precisamente ideas tales como la compatibilidad, la conexión, la coherencia, la articulación o la concertación.

Con el análisis de las respuestas se puede constatar que la subcategoría capacitación recibió una gran aportación de respuestas en ambas escuelas. Entonces válidamente podemos inferir que los maestros de esos centros de trabajo están predispuestos y deseosos de adquirir conocimientos en forma constante. Sin embargo

no parece ser que tal predisposición y deseos hayan sido bien orientados hacia el conocimiento de los contenidos del cambio y el proceso del mismo ya que, a pesar de que el proceso de cambio vigente en todo el mundo intenta modificar el viejo paradigma educativo de centrar la educación en la enseñanza del maestro para sustituirlo por el nuevo que privilegia la educación basada en el aprendizaje del alumno y la interactividad entre ambos; a pesar de que las tendencias actuales buscan con afán evitar los nocivos efectos del aislamiento y la balcanización de la educación y orientar la labor de los maestros hacia el trabajo por equipo, los maestros de las escuelas en que fue verificado el trabajo de campo mantienen sus modelos mentales y continúan la enseñanza aislados y a la vieja usanza.

Lo anterior hace pensar que o bien las autoridades educativas no han sabido planificar y sistematizar el proceso del cambio o su implementación operativa ha sido desvirtuada, con olvido o desinterés de que, como afirma González (2003), el conocimiento profesional, que se adquiere en el curso de un período prolongado de formación común, debe ser enriquecido continua e indefinidamente y aplicado con destreza, razón por la cual todo cambio debe ser precedido de una verdadera y apoyada formación que propicie en los miembros de las escuelas el desarrollo de conocimientos, habilidades y/o actitudes en torno a contenidos y procesos de cambio.

Esta formación, dice González (2003), es el apoyo externo otorgado como “servicios o procesos de ayuda externa orientados a resolver problemas o carencias con los que se encuentra el centro escolar al afrontar un esfuerzo de cambio” (p. 259).

Validación Interna y Externa.

Stake (2007, p. 94) afirma que: “Todos los investigadores reconocen que es necesario no solo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones.”

El presente trabajo de investigación y los resultados del mismo fueron realizados con la mayor rigurosidad y ética posibles. Sin embargo, no debe soslayarse la posibilidad de que las interpretaciones realizadas por el tesista no hayan sido lógicas y rigurosamente construidas, por tal razón se sugiere una triangulación en la cual se estime como supuesto relevante de la investigación la propia estructura organizacional de las escuelas y tenga como base la idea de que:

- Todos o la mayoría de los profesionales de la educación conocen dicha estructura así como la estructura física de salones independientes en que se albergan los centros docentes oficiales,
- Todos o la mayoría conocen la estructura departamentalizada de las escuelas secundarias
- Todos o la mayoría conocen también la gran dificultad que ha enfrentado todo intento por implementar o hasta implantar el trabajo de equipo en las escuelas.

Tal ejercicio de triangulación, seguramente producirá en el lector la certeza de que los resultados e interpretaciones que en esta tesis se mencionan son suficientemente confiables y válidos, que el trabajo de investigación se hizo en donde debió hacerse, con los sujetos idóneos y para medir lo que debía medirse.

Sin perjuicio de lo antes dicho, se puede afirmar que tanto la investigación como los resultados, interpretaciones y conclusiones, encuentran validación tanto en la idoneidad de los instrumentos pre diseñados que para su realización fueron

utilizados como en el hecho de que las dos escuelas en que se realizó el trabajo de investigación tienen características casi idénticas y, como ya se tiene dicho, las respuestas de los maestros fueron extraordinariamente coincidentes para cada una de las categorías y subcategorías en que los datos fueron concentrados. Pero también encuentra su validez en el gran porcentaje que del total de maestros de cada escuela fueron entrevistados.

Capítulo 7. Conclusiones

Los resultados de este trabajo de campo han permitido descubrir hasta que grado las escuelas en que se efectuó adolecen de los defectos derivados de su diseño tipo era industrial y hasta donde las propias escuelas han logrado evolucionar para convertirse en instituciones inteligentes o por lo menos para descubrir si en ellas existen algunas características que puedan identificarse como elementos requeridos para lograr tal evolución.

Las escuelas A y B en que se realizó el trabajo de campo tienen una estructura organizacional igual a la que todas las escuelas secundarias del mundo adoptaron al irrumpir la era industrial en todos los quehaceres del planeta, entre ellos la educación. Por consecuencia de este modelo organizacional los maestros sufren el efecto de aislamiento dentro de sus propias aulas, mismo que les impide la posibilidad de conexión, comunicación e interacción que permita la evolución de las escuelas a organizaciones inteligentes.

Las respuestas de los maestros entrevistados en ambas escuelas manifiestan claramente la existencia de modelos mentales que dominan su pensamiento y forma de actuar y en la mayoría de sus repuestas se nota su tendencia a considerar la educación centrada en el maestro y a aislarse en su propia aula, creando un mundo independiente y desconectado de todos los demás actores de la educación en la escuela, todo lo cual les impide ser siquiera candidatos al pensamiento sistémico. Esto se comprueba con el hecho de que tanto en referencia a las categorías *relaciones*, *conocimientos*, *apoyo* y hasta en *otros*, se produjeron respuestas (abundantes en relaciones) que indican la gran importancia que los maestros dan a sus alumnos y como los consideran parte de “su clase”, “su mundo”, contrastando

con las relativamente pocas que en general se dieron refiriéndose a maestros, terceros, autoridades externas, dirección y padres de familia.

En las escuelas en que se realizó el trabajo de campo los resultados permiten afirmar que conforme a la acumulación de respuestas por categorías, en ambas escuelas se presenta un claro menosprecio por dos elementos altamente significativos del trabajo por equipo y de las organizaciones inteligentes, la interacción y la información. Lo cual las aleja de la teoría que expresa Senge, (2005), cuando en referencia al aprendizaje en equipo afirma que nunca como ahora hubo tanta necesidad en las organizaciones de dominar el aprendizaje en equipo.

Senge (2002) dice al referirse al pensamiento sistémico que “este modo de pensar se basa en un cuerpo de doctrina cada vez mayor, sobre el comportamiento de la retro información y la complejidad; tendencias básicas de un sistema que a la larga llevan al crecimiento y a la estabilidad.” (p. 20), pero desafortunadamente, tomando como base el contenido de las respuestas dadas por los maestros, en las escuelas en que el estudio se llevó a cabo no parece existir este modo de pensar ya que no se valora suficientemente la interacción e intercambio de información que debiera existir entre maestros, con la dirección y con los padres de familia y si bien se descubre que existe una suficiente relación con los alumnos, ésta no parece ser fuente de interacción ni de intercambio de información sino que mas bien refleja el modelo mental de la educación centrada en el maestro y la existencia de alumnos como meros receptores de la transmisión de conocimientos que hace el docente.

La condición innata que poseen los maestros de las escuelas A y B, de participar en algo importante para su escuela y sus alumnos, misma que se muestra en los contenidos de las respuestas que en gran cantidad se produjeron en relación a

las subcategorías *capacitación, su clase y técnicas y estrategias*, la consideramos demostrada al ver que ellos indican que cuando se tienen y son buenas no solamente les facilita su trabajo sino que también les produce el éxito en su escuela y cuando no se tienen o son inadecuados influyen dificultando e impidiendo el éxito.

Esta condición innata podría ser la piedra filosofal que hiciese salir a flote y diera basamento al dominio personal en las escuelas A y B, siempre y cuando en ellas pudiese construirse una visión compartida que les impulsara a la consecución de metas situadas mas allá de la situación en que como instituciones educativas se encuentran en este momento.

Esto les permitiría entrar en un ámbito de apertura participativa y reflexiva en el cual se dejara atrás la organización jerárquica tradicional y se pudiera lograr, como dice Senge (2005) citando a Ray Stata, ejecutivo de Analog Devices Inc., “fusionar el pensamiento y la acción de cada individuo” (Senge p 357).

Si se quiere un cambio verdadero al diseñarse la Nueva Escuela debe tomarse en cuenta que ésta deberá adoptar como tabla de mandamientos la práctica de las cinco disciplinas que en opinión de Senge (2005) convergen para innovar las organizaciones inteligentes. Pues no podríamos entender a La Nueva Escuela sin que en ella existiera un pensamiento sistémico que conjugara una visión compartida, un aprendizaje en equipo y un análisis, diálogo y discusión entre individuos que saben aclarar y ahondar continuamente su visión personal, concentrar sus energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetiva y comprometidamente con el cambio para mejorar los modelos mentales que dominan la educación actualmente.

Recomendaciones:

Es indudable que generalmente y tal y como lo afirman los teóricos, la estructura organizacional de las escuelas, con sus salones separados y modelo departamental, produce en los maestros efectos nocivos de aislamiento, balcanización y de culturas departamentalizadas, sin embargo y en referencia solo a las escuelas en que se realizó el trabajo de campo, el autor de esta tesis encontró que de acuerdo a las respuestas producidas, en sus docentes si se presenta el aislamiento pero no así la balcanización y la cultura departamentalizada e igualmente que, pese a su vocación por actualizar sus conocimientos mediante la capacitación, en forma incongruente conservan aún sus viejos modelos mentales educativos.

Al respecto, se puede válidamente considerar que, tanto como de la estructura organizacional, el efecto de aislamiento de los maestros de estas escuelas se deriva de errores en la planificación sistematizada del proceso de implementación del cambio que no ha permitido capacitar a los maestros en disciplinas como el trabajo por equipo, el pensamiento sistémico, educación basada en el aprendizaje, cultura de la calidad, cultura de la evaluación y otros temas que seguramente lograrán romper los modelos mentales que hasta hoy rigen sus conductas.

Por tanto, se recomienda a las autoridades internas y externas de ambas escuelas la programación y celebración continua de eventos de capacitación en los temas antes mencionados y, especialmente, de eventos encaminados a conocer a fondo el contenido del cambio y el proceso del mismo.

Así mismo es muy recomendable para las autoridades internas de estas escuelas que para revivir el compañerismo y la fraternidad en que pueda surgir el amor por una visión compartida, se preocupen por promover más actos o eventos que permitan y acostumbren a los maestros a relacionarse entre sí, y más se preocupen de

promover la revitalización de los actos de interacción profesional que en la propia organización ya están previstos mediante la existencia de las colegiadas y otros formatos que son parte de la estructura organizacional.

Áreas Posibles Para Futuras Investigaciones.

Considerando que los resultados del trabajo de campo demuestran que en las escuelas A y B existe poca o casi nula interacción entre maestros y de éstos con los otros integrantes de esos centros educativos y lo mismo sucede con la comunicación, el tesista tomando en cuenta que estos efectos pueden encontrarse también en otras escuelas con similar estructura organizacional, hace ver la necesidad de que se realice en las escuelas un trabajo de investigación temática al respecto en el que las preguntas básicas serían ¿Por qué en las escuelas no existe o existe poca interacción y comunicación entre sus integrantes? ¿A que lo atribuyen los maestros?. Los resultados de esta investigación seguramente darían datos que permitirían implementar acciones para modificar tales circunstancias.

En referencia al padre de familia y para el efecto de resaltar la importancia de una intervención positiva, al igual que Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 195) es posible hacerse la pregunta formulada por Gold Miles “Después de todo ¿de quién es la escuela?” y contestarla a título personal del autor de esta tesis diciendo que no es de nadie pero si responsabilidad de todos y cada uno de los actores del proceso enseñanza aprendizaje que en conjunto la conforman. Esto conduce a pensar que la más importante pregunta debe ser ¿Después de todo, para quién es la escuela? y responder diciendo, también a título personal, la escuela es para el alumno, y los padres de familia deberán tenerlo en cuenta cuando ocasional o programadamente intervengan en ella e interactúen con los demás actores.

Es recomendable la realización de un trabajo de investigación que nos aporte elementos que permitan descifrar las razones o motivos que han provocado el distanciamiento entre padres de familia y maestros, entre la escuela y la familia del alumno, con el fin de formular estrategias que propicien el acercamiento que ya en algún tiempo existió. La escuela sin el apoyo de los padres podrá enseñar pero ciertamente no educar, podrá dotar de conocimientos pero no podrá orientar hacia las mejores metas, podrá crear seres competitivos pero al mismo tiempo desarticulados.

Si la familia es la célula social por excelencia la escuela es el primer organismo social en que incursiona el niño y si estos dos entes no empatan sus esfuerzos para formar mejores personas, graves problemas encarará el alumno tanto en su proceso de enseñanza aprendizaje como en su formación psicológica y cultural.

Referencias

- Delgado M.C. Los indicadores educativos. Estado de la cuestión y uso en geografía. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 354, 11 de marzo de 2002.
<http://www.ub.es/geocrit/b3w-354.htm>
[ISSN 1138-9796]
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México, D.F.: Trillas.
- Fullan & Hargreaves (2000). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP/Amorrortu. México, D. F.
- González, M. T., Nieto, J. M. y Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Hargreaves A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández P. (1991). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México, D.F.: Trillas.
- Proyecto: Investigación para el diseño de la nueva escuela, coordinado por Flores E. 2008. recuperado en 31 de octubre de
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab_id= 2_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_194841_1%26url%3D
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: el arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina: Escuelas que aprenden*. Bogota, Colombia: Editorial Norma.
- Stake R. 2007. *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Apéndice C. Tabla comparativa de escuelas A y B.

Localidad	Reynosa, Tamaulipas	Reynosa, Tamaulipas
Nivel educativo	Secundaria	Secundaria
Turno (matutino, vespertino, nocturno, mixto)	Matutino	Matutino
Zona (urbana, suburbana, marginal, semi-rural, rural)	Urbana	Urbana
# de salones de clase	18 Debe ser el mismo para ambas escuelas	18 Debe ser el mismo para ambas escuelas
Promedio de grupos por grado (grupos/grados)	6 por grado en cada turno Variación de +/- 1 respecto a la otra escuela	6 por grado en cada turno Variación de +/- 1 respecto a la otra escuela
# de maestros responsables de grupo o de alguna disciplina académica	44 matutino Variación de +/- 3 respecto a la otra escuela	44 matutino Variación de +/- 3 respecto a la otra escuela
Total de alumnos	720 Variación de +/- 15% respecto a la otra escuela	800 Variación de +/- 15% respecto a la otra escuela
Promedio de alumnos por grupo	40 Variación de +/- 15% respecto a la otra escuela	45 Variación de +/- 15% respecto a la otra escuela
# de administradores (director[a], subdirector[a], coordinadores, jefe d departamento, prefectos)	4 Variación de +/- 2 respecto a la otra escuela	4 Variación de +/- 2 respecto a la otra escuela

Apéndice D. Anverso

Figura 1: Hoja de Registro (anverso)

Escuela A		Maestro # 5	Fecha:
<p>Facilita</p> <p>Solo una motivación</p>	<p>Dificulta</p> <p>falta de recursos y apoyo gerencia organización de estructura funcional. Negativismo. La capacitación aliente todo el día pero se no utilizan al saber, se se ve en el desempeño de la mentora en actividades</p>		
<p>Éxito</p> <p>Se ha logrado proyectarse como tal. Pese a la dimisión de maestros. se han formado personas fomentando los valores. reconocer que de esta manera se han creado muchos que los demora</p>	<p>No Éxito</p> <p>Se ha Negativo con 100% trabajo por sueldo se fue reducida. Se traza un plan de que Se ha pero no tiene no se ha podido ni aceptar que Es que uno es a la almorzar por el día de Tareas no me agradan la no trabajo al momento como persona.</p>		

Apéndice D. Reverso

Figura 2: Hoja de Registro (reverso)		
Escuela A	Maestro # 5	Fecha:
Impresiones del entrevistado <i>Esta vez discutaba</i>		
Notas sobre la entrevista <i>parecía dispuesto a hacer ver mal a la escuela</i>		

Apéndice E. Anverso

Figura 1: Hoja de Registro (anverso)

Escuela A		Maestro # 27	Fecha:
<p>Facilita</p> <p>Los alumnos poseen conocimientos Prácticos. material didáctico. material Breve logro de comunicación por parte de algunos. Tarea en parte. apoyo de los profesores.</p>	<p>Dificulta</p> <p>Los alumnos poseen conocimientos No hay suficiente práctica de los al no tener que cumplir. No hay apoyo para cumplir la programación.</p>		
<p>Éxito</p> <p>Vocación, amor al trabajo Se preparan de acuerdo a necesidades. cursos de constante excelente comunicación con los maestros, sobre cualquier problema se gana se cumple. Dan valor al trabajo, los jorcan sus tareas o se perfeccionan.</p>	<p>No Éxito</p> <p>Falta de motivación por recibir apoyo por parte. Falta de actualización personal, no se cuenta con un profesor ni tienen vocación de su.</p>		

Apéndice F. Anverso

Figura 1: Hoja de Registro (anverso)

Escuela <u>23</u> Maestro # <u>51</u> Fecha:	
<p>Facilita</p> <p>La estructura física es buena y hay buena organización.</p> <p>Hay apoyo de comp.</p> <p>Non lloran bien</p> <p>Tienen memoria (colegios)</p>	<p>Dificulta</p> <p>falta equipo y mobiliario en algunas salas.</p> <p>Hay apatía de los p.</p> <p>El medio social ^{es} es bajo</p> <p>Hay familias desintegradas</p> <p>mucha m. sabb.</p>
<p>Éxito</p> <p>Asiste regularmente en patjo.</p> <p>Para para su clase.</p> <p>Trae bien a los alumnos</p>	<p>No Éxito</p> <p>Es impuntual o faltista</p> <p>No sabe tratar al alumno</p> <p>Solo habla no pide mucha participación</p>

Apéndice G. Anverso

Figura 1: Hoja de Registro (anverso)

Escuela # 13 Maestro # 67		Fecha:	
<p>Facilita</p> <p>Horarios (Horarios no adecuados, mal planeados)</p> <p>A los unos, otros de vista</p> <p>Hay una buena convivencia con compañeros</p> <p>Les prefiere a los compañeros</p> <p>Plumones</p> <p>Picadores (Material)</p> <p>Libro de texto</p>	<p>Dificulta</p> <p>Calor en Salones (Calor en Salones)</p> <p>O frito según temperatura</p> <p>algunos salones no tienen</p> <p>Tienen.</p> <p>faltan bancos.</p>		
<p>Éxito</p> <p>Estricto y de mejor calidad</p> <p>Estricto y de mejor calidad académica</p> <p>se preocupa por preparar</p>	<p>No Éxito</p> <p>No controla a los alumnos</p> <p>No presta atención a sus alumnos.</p>		

Apéndice G. Reverso

67

Figura 2: Hoja de Registro (reverso)	
Escuela <i>67</i>	Maestro # 67 <i>67</i>
Fecha: _____	
Impresiones del entrevistado	
Notas sobre la entrevista	
<i>Se le ve contento. Trabaja desde que se fundó la escuela.</i>	