



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

UNIVERSIDAD VIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACION

**La administración de la innovación educativa:
El caso de la primaria “Benito Juárez” de Tuxtepec, Oaxaca
y el Programa de Escuelas de Calidad**

**TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRO EN ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Autor: Lic. Guillermo Guardado Campa
Asesora: Mtra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante**

Oaxaca, Oaxaca

mayo, 2006

La administración de la innovación educativa:
El caso de la primaria “Benito Juárez” de Tuxtepec, Oaxaca
y el Programa de Escuelas de Calidad

Resumen

El presente estudio de caso se realizó en una escuela primaria oficial vespertina de Tuxtepec, Oaxaca y tuvo la finalidad de conocer cómo se ha desarrollado el proceso de innovación que se implementó para lograr un cambio en la práctica educativa, así como ha influido en la comunidad educativa a partir de la participación de ésta en el Programa Escuelas de Calidad. Para recabar información del contexto se tomaron en cuenta datos cualitativos y cuantitativos obtenidos de entrevistas a maestros y directivos, registro de observación, revisión de documentos y estadísticas de los alumnos. Las preguntas de investigación fueron: ¿Cómo ha incidido en la comunidad escolar la realización del proyecto? ¿Cómo ha influido en el clima escolar la participación en este proyecto? ¿Cómo interpretan y asumen este cambio los maestros y directivos? ¿Cuáles son las objeciones o resistencias? Los resultados obtenidos indican una mejora en el clima organizacional, pero serios riesgos en cuanto a la burocratización del proceso.

Índice

	Página
1 Administración de instituciones educativas.....	6
La práctica administrativa.....	10
La administración escolar.....	12
Cultura organizacional.....	14
Administración del tiempo.....	15
Clima social.....	18
Relevancia del presente estudio de caso para entender y mejorar las prácticas de la administración de instituciones escolares.....	21
Presentación de los capítulos del informe de investigación.....	21
2 Dirección, liderazgo y cambio en la administración de instituciones educativas.....	25
Dirección de instituciones educativas.....	26
La función directiva.....	26
Dirección y liderazgo.....	28
Tipos de liderazgo en la dirección de instituciones Educativas.....	31
Cambio educativo.....	36
Elementos del proceso de cambio.....	37
Cultura de trabajo y cambio educativo.....	38
El rol del director en el proceso de cambio.....	39
El rol de los maestros en el proceso de cambio.....	39
Formas de resistencia.....	40
El cambio educativo en el marco del Programa Escuelas de Calidad.....	41
Objetivos del Programa Escuelas de Calidad.....	42
Participación de las escuelas en el programa.....	44
Condiciones para la participación de las escuelas.....	45
3 Contexto situacional.....	47
Características de la escuela de este estudio de caso.....	48
Personal docente.....	49
Características de los alumnos de esta escuela.....	54
Problemática detectada en los alumnos.....	55
4 Descripción de la metodología utilizada en este caso.....	62

Tipo de investigación.....	65
Objetivo de investigación.....	69
Selección y características de la muestra.....	70
Participantes en la situación de estudio.....	71
Categorías de análisis.....	71
Instrumentos para recabar información.....	72
Documentos.....	72
Entrevistas.....	73
Registros de observación.....	76
Instrumentos para validar la información.....	77
Diario del investigador.....	77
Member chequing.....	78
Peer debriefing.....	78
Triangulación de la información.....	78
5 Presentación de la información obtenida.....	81
Condiciones de realización del proyecto educativo.....	81
Reuniones de Consejo Técnico Escolar realizadas.....	88
Forma de organización del personal docente para desarrollar el proyecto educativo.....	91
El proceso de liderazgo en el desarrollo del proyecto Educativo.....	92
Liderazgo del director en el proceso de cambio.....	94
Liderazgo de los docentes en el proceso de cambio.....	95
El proceso de cambio en la administración educativa de la Escuela.....	95
Situaciones que favorecieron el cambio.....	97
Disposición de los directores.....	98
Disposición de docentes y alumnos.....	99
Participación de los padres de familia.....	101
Formas de resistencia detectadas.....	102
Incertidumbre al inicio del proyecto.....	103
El miedo al cambio.....	105
Impacto de la implementación del proyecto educativo.....	106
En los docentes.....	107
En los alumnos.....	108
En los padres de familia.....	109
En el director.....	110
6 Análisis de la información.....	112
Análisis de los estilos de liderazgo detectados.....	113
Director de la escuela.....	114

Docentes.....	118
Consideraciones en torno al proceso de cambio educativo observado.....	120
Condiciones que favorecieron el proceso de cambio.....	121
Cambios generados en la administración educativa de la escuela investigada.....	123
El proceso de cambio en la cultura Organizacional.....	125
Formas de resistencia al cambio registradas.....	128
Actitud de los docentes en el proceso de cambio.....	129
Administración del tiempo de directores y docentes.....	131
7 Conclusiones y recomendaciones.....	135
Lista de referencias.....	145
Anexos.....	147

1. Administración de instituciones educativas

En este capítulo se analiza el tema central de este estudio, la administración de instituciones escolares, centrándose especialmente en la administración de instituciones oficiales y en el tipo de liderazgo que en ellas se ejerce con el fin de ubicar el presente estudio de caso. Para desarrollar este capítulo se han tomado como fundamentos los referentes teóricos obtenidos en los cursos básicos de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas, en donde el autor ha recibido la información teórica base de su formación en estudios de postgrado como son: Aprendizaje Organizacional y Cambio Educativo, Teoría y Diseño de Organizaciones Educativas y Planeación en Instituciones Educativas, además de la observación de la institución investigada que sirvió de referente en el caso que se presenta con la finalidad de explicar la situación en la cual tuvo lugar un proceso de cambio en la administración educativa y en el personal docente de una escuela primaria oficial del Estado de Oaxaca.

Se explica asimismo la razón por la que se decidió realizar el estudio de caso y posteriormente se presentan los capítulos que comprenden este informe de investigación.

El proceso de innovación inició cuando el personal docente de la escuela estudiada analizó las distintas problemáticas y decidieron que el problema existente en cuanto al aprendizaje de

la lectura en los alumnos era prioritario. El colectivo docente buscó las causas que lo originaron y para eliminarlo decidieron implementar nuevas metodologías de enseñanza para mejorar el aprendizaje con sus alumnos, a través del acuerdo formal de modificarlas empleando recursos didácticos de mayor impacto en los alumnos.

Para los docentes en México llevar a cabo una innovación en su práctica implica un esfuerzo especial debido a que las prácticas de los profesores tienden más al aislamiento (Fullan y Hargreaves, 2000), entonces cuando se deciden a innovar en colectivo representa un cambio de esquema que provoca resistencia y temores por parte de los maestros. Aunado a esto, en las escuelas públicas se aplican los programas de estudios, se utilizan libros y apoyos que son elaborados por la autoridad educativa a nivel central, sin considerar plenamente las especificidades de los alumnos de otras regiones, lo que provoca situaciones difíciles de enfrentar y los maestros se ven en la necesidad de buscar estrategias que les hagan obtener buenos resultados en su labor adaptando las actividades que se aplican para lograr los objetivos y afrontar el impacto de estas políticas (Senge, 1999).

Por ello, es necesario que en la administración de las instituciones educativas, de acuerdo con Baldrige (citado en Millán, Rivera y Ramírez, 2002) se realicen prácticas de

excelencia para incrementar la calidad y productividad de organizaciones como: estimular el orgullo que provoca el reconocimiento, reconocer logros de quienes mejoran la calidad de bienes y servicios, establecer los lineamientos que pueden aplicarse y proporcionar orientación a las organizaciones que deseen administrar con calidad para lograr el cambio de cultura.

Estos criterios son los que se señalan como base para obtener la calidad en lo que se conoce como estándares *ISO 9000* para el sector industrial que adaptado a educación se señala como *ISO 1015: Lineamientos para la interpretación en programas de educación* y que se consideró para crear el *Premio mexicano de calidad* que tiene como propósito promover el establecimiento de procesos integrales de calidad.

La administración de instituciones educativas requiere de un gran esfuerzo de parte de los directivos para generar un cambio de acuerdo con las nuevas concepciones que de la escuela exigen una reconstrucción y un afinamiento de la tarea de dirigir las para obtener la calidad educativa con los recursos que se le asignan, para que la sociedad mejore y que incida en el aprovechamiento de los alumnos.

En la mayoría de las escuelas de carácter público no se ha desarrollado una cultura de calidad que modifique los procesos que se emplean; aún se desconoce cómo lograr la calidad total porque la mayoría de los docentes sólo cumple o cree cumplir

con las actividades que se señalan en el Plan y Programas de Estudios de la Secretaría de Educación Pública sin analizar los problemas de aprendizaje desde una perspectiva sistémica que, como se sabe, tiene diversos niveles de explicación como son: a) explicación fáctica, que condena a sus autores a la posición reactiva, b) explicaciones basadas en patrones de conducta que se concentran en ver tendencias de más largo plazo y evaluar sus implicaciones y c) explicación estructural –menos común y más potente- se concentra en la respuesta a la pregunta ¿Qué causa los patrones de conducta? (Senge, 1999).

No se acostumbra ver el mundo como un todo, se prefiere verlo por partes como también se ve un problema, es decir, sus efectos no sus causas; lograr el pensamiento sistémico en cambio ayudaría a pensar en solucionar los problemas desde su estructura, llevaría a interrelacionar lo que sucede para solucionar el problema, es decir, poner en práctica las cinco disciplinas que son:

- Pensamiento sistémico
- Dominio personal
- Modelos mentales
- Construcción de una visión compartida
- Aprendizaje en equipo

La práctica del pensamiento sistémico inicia con la comprensión del concepto de realimentación que muestra cómo

los actos pueden reformarse o equilibrarse entre sí y sugiere que todos comparten la responsabilidad por los problemas generados por un sistema del que se forma parte; pero entendiendo que a cada integrante le corresponde realizar una función específica para que el sistema sea modificado en lugar de buscar culpables a los problemas, empleando un lenguaje nuevo para describir los problemas.

El proceso de realimentación tiene dos formas la *reforzadora* o *amplificadora* que es la que sucede cuando los problemas crecen y aceleran el derrumbe de la situación y la *compensadora* o *estabilizadora* cuando la conducta se dirige a las metas a alcanzar y se puede construir el lenguaje del pensamiento sistémico.

Pero este proceso también ha tenido *demoras*, o sea interrupciones que han hecho que los objetivos se vayan alcanzando poco a poco, precisamente porque como institución pública no se cuenta con un apoyo irrestricto para llevarlo a cabo, ya sea de los docentes o los administradores de la educación.

La práctica administrativa

Para entender lo que significa la práctica administrativa y aplicarla a las funciones del director de instituciones educativas es importante conocer las etapas por las que ha pasado la administración. Estas etapas se dividen en clásica, humanista, sistémica y de cambio (excelencia, competitiva y globalización) y

de acuerdo a sus características definen los tipos de administradores:

Los administradores clásicos supervisan los aspectos operativos de la tarea; los humanistas se preocupan porque la calidad en las relaciones de trabajo repercutan favorablemente en la realización de las tareas del equipo; el sistemático ve a la escuela como un sistema integrado por estructuras y funciones cuya meta es cumplir los objetivos generales establecidos por dicha escuela y la etapa de cambio busca alcanzar la excelencia organizacional, que es el equilibrio entre la eficacia y la eficiencia en todos los niveles de la escuela, a través de la competitividad y la globalización. La tabla número uno nos señala cuál es la actitud de los jefes o directivos en cada uno de los tipos de administrador.

Administración clásica	Administración humanista	Administración sistémica	Administración del cambio
a) Autoritarios. b) Supervisores rigurosos. c) Intolerantes de los errores. d) Orientados a la tarea. e) Desconfiados de sus subalternos	a) Buscan lograr el conocimiento del grupo como líder b) Confían en que los individuos pueden trabajar con calidad. c) Se orientan a la gente d) Les preocupa la motivación de sus colaboradores e) Buscan crear un clima laboral favorable.	a) Se interesan por el medio ambiente externo. b) Conciben el trabajo como influido por el ambiente. c) Privilegian la planeación y la información en el trabajo. d) Pasan de tareas a procesos en la realización del trabajo. e) Ven a la organización como sistema.	a) Buscan la excelencia y ser competitivos. b) Se adaptan a los cambios. c) Buscan la calidad y la eficiencia. d) Buscan la mejora continua y permanente. e) Tienen visión de largo plazo.

Tabla 1. Actitudes de los directivos en los diferentes tipos de administrador.

Se puede observar que la combinación de estas características define a los actuales directores escolares debido a que es difícil encontrar a alguien con rasgos específicos que lo ubiquen en algún tipo en especial.

La administración escolar

El modelo actual del director administrativo es el de administrador empresarial porque el uso de técnicas de administración implica la importación dentro de la escuela de estructuras, tipos de relaciones y procedimientos de control organizativo tomados de las empresas. El director administrativo es el jefe ejecutivo de la escuela que se apoya en un equipo compuesto por el subdirector, los profesores, personal administrativo y un comité de padres de familia; y a su vez depende de otro equipo superior para llevar el control de la institución que sustentan su función en las normas específicas

que definen sus responsabilidades para el desarrollo de las actividades inherentes a la educación.

Es importante integrar diferentes ámbitos de conocimiento para entender la identidad, los límites y la coordinación institucional, también resulta necesario establecer distinciones y relaciones entre las diferentes teorías existentes para explicar las organizaciones escolares porque como señala Hoyle (1981, citado en Antúnez,1998): “Los centros escolares no son ciertamente organizaciones consistentes en partes fuertemente articuladas funcionando armoniosamente hacia la consecución de los objetivos señalados...”

La institución escolar considerada como organización constituye un contexto esencial para el desarrollo de los planes y programas de estudio, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan los profesores. El contexto escolar está configurado por múltiples dimensiones y elementos que, en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza que son el núcleo de la organización y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos, González (citado en De Vicente, 2001), esta definición es aceptada por la mayoría de los autores aunque algunos consideran que debe hacerse un esfuerzo para aceptarla en tanto se dan diferentes enfoques consistentes en

tratar de concebir la *escuela* como una *organización* al investigar las similitudes con distintas organizaciones, o tratar de concebir la *naturaleza de la organización* de la escuela analizándola como un sistema social y que generalmente concluyen aceptando que las escuelas son un tipo social de organización (Bacharach y Mitchell, 1981; Cohen, March y Olsen 1972; Weick, 1972; Meyer y Rowan, 1978, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Cultura organizacional

En la rutina escolar se confunde ser director de una escuela con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o a la preocupación por obedecer mandatos burocráticos. En ambas situaciones se llega a descuidar objetivos no menos importantes para poder sacar adelante la gestión de una institución y tener la capacidad para que esa institución considere todas las dimensiones que le dan sentido como organización (Pozner de Weinberg, 1997). Estas dimensiones son:

- Dimensión pedagógico-curricular que hace referencia a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la escuela en la sociedad.

- Dimensión comunitaria que considera las relaciones entre sociedad y escuela, específicamente entre la comunidad local y su escuela.

- Dimensión administrativo-financiera considera los recursos necesarios, disponibles o no, con la finalidad de obtenerlos, distribuirlos y optimizarlos para conseguir la gestión de la institución.

- Dimensión organizacional-operativa que constituye el soporte de las demás dimensiones proponiéndose articular su funcionamiento.

Hasta antes de la implantación del Programa Escuelas de Calidad (PEC), la cultura organizacional de la escuela reflejaba lo que por costumbre los maestros realizaban en el desempeño de las diferentes comisiones del Consejo Técnico Consultivo: las actividades del trabajo en su grupo, las planeaciones para participar en los programas que se requerían en las fechas a conmemorar, en sí, lo que ya era rutinario procurando dar mayor relevancia al trabajo en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje como la organización de los contenidos a desarrollar, elaboración de material didáctico y evaluaciones para lograr los propósitos del programa de estudios. Pero estas actividades tuvieron que ser modificadas después del análisis que se realizó para inscribirse en el PEC.

Administración del tiempo

Para organizar el tiempo empleado en la consecución de los objetivos es importante considerar las metodologías de trabajo

para integrar a la comunidad escolar, corrigiendo algunas deficiencias como la falta de hábito en el ejercicio de la participación, del trabajo en equipo, la toma de decisiones en grupo para generar agilidad y operatividad en el funcionamiento de las reuniones colegiadas (Antúnez, 1998), debiendo iniciar con una buena organización y comunicación para clarificar los puntos a tratar para generar congruencia entre todos los integrantes.

La innovación puede ser facilitada o bloqueada si no se utiliza adecuadamente ese recurso importante que es el tiempo. Los maestros pueden incrementar el tiempo de trabajo al organizar a sus alumnos en equipos ya que ellos pueden inclusive trabajar fuera de la jornada de clase, el trabajo individual con los alumnos así como la planificación de las clases en colectivo con sus compañeros de grupos paralelos puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza (Fullan, 1991, citado por Fullan y Hargreaves, 2000).

La contribución de los directores y subdirectores al mejor aprovechamiento del tiempo de los docentes será, conforme señala Fullan (1991, citado por Fullan y Hargreaves, 2000) cubriendo las clases cuando por motivos importantes los maestros faltasen a sus actividades ya que así demostrarían su compromiso con la enseñanza.

Los docentes de nuestro país consideran que el tiempo que se dedica a las actividades escolares es muy reducido, apenas 200 días de clases durante el año escolar sin descontar los que se suspenden por actividades que en ocasiones no tienen nada que ver con lo educativo e insuficiente porque no se logra abarcar la totalidad de los contenidos que se señalan en el Plan y Programas de Estudios, siendo un requerimiento esencial que todos los días haya clases y que el tiempo se emplee de manera óptima (Fullan y Hargreaves, 2000).

Aunque es cierto que no necesariamente más tiempo de clases significa mayor y mejor aprendizaje, si se destina menos tiempo las oportunidades para el aprendizaje se reducen. En la tabla número dos se presenta la distribución de tiempo que sugiere la Secretaría de Educación Pública para la educación primaria.

ASIGNATURA	HORAS CLASE POR AÑO	HORAS CLASE POR SEMANA
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
TOTALES	800	20

Tabla 2. Distribución del tiempo destinado a las asignaturas de Educación primaria.

Clima social

Cuando se habla de sociedad se alude a una diversidad de personas que la integran, con diferentes características entre sí, tal es la esencia de la condición humana. En una sociedad como la actual que se señala como democrática, plural, global y donde se respeta a la persona, a la dignidad y a la diversidad humana, sea sociocultural o de cualquier otra índole, la educación se constituye como uno de los pilares de la misma (Latorre, 2002).

Las relaciones humanas en una institución educativa se efectúan por la interacción de todos sus integrantes (docentes, directivos, alumnos, padres) con la sociedad realizando la función que les corresponde como institución. Guiomar Namó de Mello

(2004, p. 97) menciona que “En el desarrollo de los sistemas organizativos de educación debemos tener presente que el clima de trabajo es uno de los determinantes del éxito o del fracaso escolar”. Por ello, es necesario que el directivo escolar considere todos los aspectos que contribuyen a generar un clima de trabajo adecuado, comprometido con los objetivos de la educación donde el trabajador se sienta comprometido con su institución para sacar adelante los objetivos de ésta y pugnar por eliminar el trabajo individualista.

Pero pretender eliminar el trabajo individualista no sólo significa que se deba pugnar por hacer que los docentes dejen atrás su práctica aislada que los limita para acceder a ideas nuevas y mejores soluciones para lograr el cambio educativo, Lortie (1975, citado en Fullan y Hargreaves, 2000) sino que pugnen por eliminar la incompetencia de los alumnos, los colegas y de ellos mismos.

También debe considerarse el importante papel que juegan los padres de familia en la labor educativa puesto que las escuelas públicas funcionan con la inversión de recursos sociales y paradójicamente, en muchas escuelas se considera que los padres de familia no tienen razón ni legitimidad para intervenir en ellas (Fullan y Hargreaves, 2000).

En este sentido, podría pensarse equivocadamente que los padres tendrían autoridad para fiscalizar lo que sucede en las

instituciones porque es una tarea difícil construir una relación entre escuela y paterfamilias por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, pero se trata de fijar nuevas reglas que faciliten la cooperación para realizar lo que a cada quien le corresponde y que a los padres les corresponde como aliados de la tarea educativa (Fullan y Hargreaves, 2000).

Por ello, si la escuela reconoce el derecho de los padres a la información de lo que sucede en ella y ellos asumen la responsabilidad que tienen en el cuidado de la salud mental y física de los niños así como el establecimiento del ambiente familiar idóneo que fomente la seguridad y la confianza de ellos, se estarán creando las condiciones para que la escuela se convierta en una opción de convivencia y para el aprendizaje sistemático.

En la escuela primaria se pretende incorporar socialmente al niño por lo que requiere aprender normas y reglas, formas de ordenar la realidad, de percibirla, de interpretarla y de vivirla (Mercado, 1982, citado en Namo de Mello, 2004). Esta necesidad se relaciona con la formación de esquemas de pensamiento, sentimiento y acción. Las prácticas socializadoras van induciendo al individuo a vivir de acuerdo y para la sociedad a la que pertenece. El aprendizaje que él adquiere es el resultado de una acción deliberada o no, al interior de instituciones para

cumplir con esta función, y es el resultado de la participación social en general por lo que se puede decir que se aprende a vivir, viviendo.

Relevancia del presente estudio de caso para entender la innovación de las prácticas que se realizan en las instituciones educativas

Al desarrollar la investigación se observaron los diferentes aspectos que influyen en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo, mismo que implica un cambio en la administración educativa, lo cual puede advertir a otras escuelas con condiciones similares de contexto para que tomen en cuenta el tipo de riesgos y resistencias que se pueden presentar, así como los aspectos que han contribuido a la mejora de la institución y del personal docente constituido como colectivo que está convencido de la necesidad de atender los principales problemas que aquejan a la comunidad escolar, principalmente los derivados de la práctica docente y que repercuten en el aprendizaje de los alumnos.

Presentación de los capítulos del informe de investigación

En este primer capítulo se presenta la temática del caso presentado y su importancia en la administración del proceso de cambio que se realizó en el plantel donde se llevó a cabo la investigación.

En el capítulo 2 se habla de la literatura que sirvió como referencia para analizar las condiciones de realización del estudio presentado tomando en cuenta los conceptos que se mencionan. En el Capítulo 3 se explica el contexto situacional donde se desarrolló el caso de estudio, las condiciones que se presentaron al llevarlo a cabo y el focus de indagación donde se realizó la investigación, además se informa sobre las actividades que se realizaron en la escuela al implantar el proyecto de innovación y las características sobresalientes de la organización y administración del plantel.

El capítulo 4 hace referencia a la metodología que se empleó para llevar a cabo el estudio, incluye las preguntas y objetivos de la investigación, los instrumentos para recabar y validar la información así como las categorías de análisis y la triangulación de la información para comprender lo que se enuncia. Las preguntas que se tomaron en cuenta para realizar la investigación, el objetivo de la misma, los instrumentos para recabar información como entrevistas, análisis de documentos, instrumentos para validar la información y las categorías de análisis que sirvieron como referencia para realizar la investigación.

El capítulo 5 aborda la presentación y análisis de la información que se obtuvo, las condiciones de realización, la incertidumbre de inicio del proyecto y lo que se entiende por

innovación en la práctica y su relevancia en las escuelas públicas de educación primaria considerando el análisis de la escuela donde se observó el caso.

En el capítulo 6 se realiza el análisis de los resultados obtenidos de acuerdo con los referentes teóricos que se mencionan en el Capítulo 2 validando o contrastando las ideas expuestas y los datos obtenidos al realizar la investigación.

En el capítulo 7 se mencionan las conclusiones y recomendaciones que se derivan del trabajo realizado y de acuerdo al juicio del investigador se consideran de utilidad para futuras investigaciones de acuerdo con la finalidad de mejorar la práctica administrativa en una institución educativa similar a la estudiada.

Este estudio es útil como referencia de lo que se puede realizar en un plantel educativo del nivel de primaria en donde se desee aplicar un proyecto de innovación, por lo que se considera que el análisis realizado puede ayudar a entender cómo se debe llevar a cabo una administración eficiente en las escuelas con características similares a la escuela estudiada, partiendo de lo que se pretende lograr, porque se debe considerar que la administración de una institución requiere del ejercicio de la función directiva eficaz que considere todos los asuntos inherentes a ésta y el cumplimiento de las responsabilidades de quienes la integran.

En este primer capítulo se hizo un análisis de los principales elementos que se observan en un proceso de cambio tan importante como el que experimentó la escuela investigada. Se destacaron temas como el clima social, el cambio educativo, la forma de organización y administración escolar, la influencia del tiempo en la vida escolar, principalmente desde la percepción de los mismos maestros, así como las formas de resistencia y los temores que el personal docente manifiesta cuando entra en una dinámica de cambio. Todos estos temas fueron tratados a la luz de los fundamentos teóricos obtenidos en las principales materias de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas.

2. Dirección, liderazgo y cambio en la administración de instituciones educativas.

Para explicar los conceptos de dirección, liderazgo y cambio en el contexto educativo es conveniente analizar lo que significan y su aplicación en las instituciones educativas, aunque el concepto empresarial no está muy apartado de lo que representan en ese campo.

Los directores tienen en sus manos la gestión y organización de los centros educativos porque son agentes que regulan, en gran medida, el ritmo de desarrollo de las líneas educativas de los centros, y por consiguiente, son actores determinantes en el funcionamiento de las instituciones; el papel que el directivo juega en el cambio lo ubica como facilitador de la innovación en las organizaciones (Coleman 1989, citado en Fullan y Hargreaves, 2000).

Según Robbins (1996, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004) líder es la persona que tiene habilidad para buscar y cumplir con las diversas situaciones que demanda su contexto y que posee la ambición y energía, el deseo de ser líder, la honestidad, integridad, confianza en sí mismo, inteligencia y conocimiento adecuado del área a desarrollarse y que además está abierto a las nuevas ideas para el cambio que genere una nueva cultura.

Dirección de instituciones educativas

Los centros escolares como organizaciones requieren de determinada organización y distintos roles. Cada institución educativa tiene que organizar la intervención de las personas que en ella trabajan mediante la aplicación de una estructura de roles que permita la consecución de sus objetivos (Antúnez, 1998). En este sentido, todos los elementos que se contemplan en el desarrollo del currículum y de la administración escolar pasan a formar parte de las funciones de los distintos sujetos que laboran en la escuela.

La función directiva

El modelo de dirección escolar difiere en cuanto a la adscripción de la institución, por ejemplo si se trata de una escuela particular o una pública (Antúnez, 1998). En la primera el nombramiento de un director se atribuye a los dueños de la institución, mientras que el modelo de la escuela pública está determinado por la legislación y procedimientos establecidos por el sistema educativo, en el caso específico de México, la Secretaría de Educación Pública determina el procedimiento para el nombramiento de un director de escuela, matizado por la presencia de organismos sindicales que tienen sus propios sistemas escalafonarios y hacen las propuestas respectivas. Es evidente que en este último caso el nombramiento no está

determinado por las necesidades específicas de la institución, sino por situaciones ajenas a la misma.

Ahora bien, la autoridad, autonomía y capacidad para la toma de decisiones del director se ve determinada en buena parte por el tipo de institución. Para un director de escuela pública hay un exceso de normativa y de limitaciones para estos aspectos (Antúnez, 1998), los directores tienen que responder a demandas de tipo administrativo que les impide dedicar más tiempo a la labor de gestión educativa y de formación e integración del equipo de docentes (Fullan y Hargreaves, 2000). En este contexto, la función directiva se vuelve problemática cuando no tiene una influencia real sobre el equipo de profesores (Antúnez, 1998) y esto se da principalmente cuando el liderazgo que ha ejercido el director no ha fincado las bases para una comunicación que fortalezca lazos de lealtad y compromiso hacia la función que se realiza como docente y hacia la institución que marca determinado ideario.

La dirección es el elemento clave para promover o impedir cambios en los centros escolares por dos razones principales: la primera, por el lugar jerárquico que ocupa en la organización de la escuela y por el nivel de autoridad que se asocia con el cargo; y, la segunda, porque se supone que la persona que ocupa el cargo de director es la que conoce y maneja mayor información en torno a la institución y tiene mayor número de contactos

internos y externos, o al menos es lo que se espera (Antúnez, 1998). La toma de decisiones se matiza por la influencia del poder que ejercen los dueños. Aun así, cada director, sea de escuela pública o privada, imprime su propio sello al ejercer una forma de liderazgo con los docentes a su cargo (Ball, 1994), con las dificultades y facilidades propias del contexto institucional.

Dirección y Liderazgo

La organización del centro escolar de una escuela oficial, como es el caso de la escuela estudiada, recae según los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública en el director a quien le corresponde la organización tanto de lo administrativo como de lo académico. En cuanto al desarrollo de proyectos del Programa Escuelas de Calidad, también la responsabilidad recae en la figura del director, quien tiene que rendir cuentas periódicamente a las autoridades del programa. Además, el director debe favorecer un clima adecuado para la realización del proyecto, teniendo en primer lugar el reto de lograr que los maestros trabajen como colectivo, orientados hacia un mismo objetivo.

Según Medina (citado por De Vicente, 2001), al referirse al sentido de la dirección escolar, explica que ésta debe dirigir sus esfuerzos a la generación de un ambiente democrático, de respeto profundo a derechos y valores, en donde esta interrelación dé

sentido a la tarea organizativa, de tal manera que provoque que los profesores aprendan a implicarse en las decisiones, especialmente las que afectan a comprender y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a este mismo autor, la dirección está ligada directamente a la capacidad de organización, estimulación a la participación, coordinación y gestión, y en todas estas funciones la más importante es la claridad y el acierto en la toma de decisiones, es decir, saber actuar teniendo el panorama en cuanto a posibles riesgos, repercusiones e incidencias en la mejora integral de la escuela.

En la gestión del futuro, y en la búsqueda de la calidad educativa de las instituciones, el liderazgo de los dirigentes debe fomentarse basado en su formación como docentes comprometidos con su trabajo, en su fuerza moral para poder servir de ejemplo y exigir a los demás un comportamiento efectivo (Namo de Mello, 2004).

La primera responsabilidad de un líder es definir la realidad (Pree, citado en Senge, 1999) ya que su influencia radica principalmente en ayudar a la gente a ver la realidad de una forma más precisa, con una perspectiva diferente para que la realidad sea un medio para crear y no una limitación. Los líderes de una organización inteligente encaran la realidad en cuatro niveles: hechos, patrones de conducta, estructuras sistémicas y una “historia de propósito” enseñan a la gente a imitarlos

enfaticando en el propósito y la estructura sistémica (Senge, 1999).

La función de un director de educación debe ser la de un guía para que se lleve a cabo el cambio social (Namo de Mello, 2004), para el bienestar económico de su comunidad, así como formar hombres y mujeres capaces de desear triunfar; no el buscar la formación de hombres y mujeres sin perspectivas de triunfo condenados al fracaso y a la mediocridad.

En este sentido, Namo de Mello (2004) señala que como educadores se pugna por la necesidad de fomentar las condiciones de liderazgo en el aula, en la dirección, en la supervisión, en la conducción acertada de la educación. Se debe insistir en fomentar en el aula el gusto por aprender.

El director al ejercer el liderazgo en su escuela, busca la compatibilidad y empatía en la relación de los integrantes del colectivo, organiza y distribuye el trabajo; desempeña su función conduciendo a los docentes para el logro de los objetivos planeados. El director procura mejorar el nivel de la educación en su escuela y apoya activamente el proyecto para alcanzar el éxito porque está consciente de que sus acciones, no lo que él dice, llevan el mensaje de si el cambio se está tomando en serio y sirve para apoyar a los docentes (Berman y McLaughlin, 1977, citados en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Tipos de liderazgo en la dirección de instituciones educativas

Ball (1994) registra tres tipos de liderazgo de directores en base a los resultados obtenidos en investigaciones basadas en estudio de casos y del análisis de entrevistas realizadas a directores y otros miembros de personal de diversas escuelas.

a) Directores de estilo interpersonal. Este tipo de directores se basan en las relaciones personales y al contacto cara a cara. Es un director activo y visible. Prefiere las negociaciones y acuerdos individuales. Estimula a los docentes para que se consideren miembros autónomos cuyos problemas y quejas pueden y deben ser resueltos uno a uno con el director. No da tanta importancia a las reuniones formales y prefiere consultar a las personas. Este estilo se orienta más a la informalidad en las relaciones y al uso de las redes informales de comunicación y consulta. Responde a las solicitudes individuales conforme a las circunstancias y a su experiencia anterior. El estilo del director suele convertirse en el estilo de la escuela. Ata a sus profesores con lazos de lealtad a cambio de otorgarles beneficios, indulgencias, estímulos o apoyos. El director es el centro de la comunicación y en él convergen las obligaciones y el intercambio. Este tipo de liderazgo promueve una comunicación que no fluye a través de una jerarquía formal: todos pueden ir a verlo.

En este estilo hay una desconcertante contradicción entre el rol público y visible del director y el funcionamiento prácticamente invisible del poder que se da dentro de la organización. Propicia rumores de individuos que tienen particular influencia sobre el director que pueden causar confusiones y resentimientos. Paradójicamente, según Ball, este tipo de director abierto bajo este estilo pareciera promover la toma de decisiones como un proceso misterioso a puerta cerrada, lo cual genera un sentimiento de exclusión entre los docentes. Estos directores tienden a considerarse más como maestros y con esto muestran su proximidad al personal conservando algunas tareas docentes. Este estilo requiere de un director con habilidades sociales y autenticidad.

b) Directores de estilo administrativo. Este tipo de director se apoya en mandos intermedios, convirtiéndose en jefe ejecutivo de la escuela. Se relaciona con el personal a través de la mediación de este grupo y da importancia a una estructura formal de reuniones y comités, cuyas funciones están sustentadas por escrito y constituyen la base del funcionamiento de la escuela. Las cuestiones que van surgiendo se discuten en reuniones formales, por ejemplo juntas de coordinadores, junta de tutores, juntas académicas. La información fluye por canales establecidos de comunicación. Las reuniones de trabajo se basan normalmente en una orden del día y son registradas en actas formales que se

guardan en un archivo. La comunicación entre director y docentes suele darse de abajo hacia arriba a través de la jerarquía de reuniones y del personal, o de arriba hacia abajo mediante anuncios formales. Define las preocupaciones educativas de la escuela de manera formal también, estableciendo metas y objetivos que son registrados para posteriormente evaluarse.

Este tipo de director se aleja de la vista y el contacto con él pasa por los canales establecidos. Este estilo de dirección no exige estrechas relaciones con todo el personal. El funcionamiento cotidiano de la escuela depende de los mandos intermedios. Se pone énfasis en establecer procedimientos que eviten la necesidad de intervenir desde abajo, el objetivo es entonces establecer un sistema de organización y control que esté exento de problemas, para el cual hasta las eventualidades están contempladas. Las deliberaciones de la administración superior, es decir, de la que corresponde a los mandos medios, no se hacen públicas y esto es una queja que normalmente expresan los docentes. El director se convierte más bien en un ejecutivo.

Lo que se alienta bajo este estilo es un sentido de responsabilidad por la organización separado de las personas que realmente la constituyen, lo cual se considera como una concepción cosificada y deshumanizada de la escuela como un sistema. Los miembros del equipo de administración superior se

orientan hacia arriba, hacia el director y sus esferas de responsabilidad son las que delega el director.

c) Directores de estilo político (antagonista o autoritario).

Bajo este estilo existe un reconocimiento del proceso político como elemento fundamental de la vida escolar, bajo dos perspectivas: rechazo o aceptación, donde en el primero el proceso político es abierto y legítimo; mientras en el segundo es tratado como ilegítimo y encubierto.

Estilo antagónico. Este tipo de director aspira a persuadir y convencer. Se basa en la conversación, más bien pública que privada. Estimula el debate público y destaca en el mismo. Subraya el diálogo, incluso el enfrentamiento. Se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela y se permite su inclusión en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones. La dimensión ideológica es fuerte y las discusiones son con frecuencia en relación a lo que se hace y los que se debe hacer con los estudiantes, aunque se discute más el qué y el por qué que el cómo. Las habilidades políticas bajo este liderazgo son importantes, aunque la ventaja la tiene el director, de hecho el talento del estilo antagónico reposa en la habilidad del director para hacer frente a las incertidumbres del debate público. El director es identificado con los temas e ideologías que propicia. Los retos son parte del proceso micropolítico engendrado y constituyen un punto importante para medir la

capacidad del director para manejarlos y hacerles frente. Para ello, cultiva aliados, pero también genera adversarios. Los aliados son alentados y recompensados; los adversarios son neutralizados o contentados, según lo exija la situación. El control depende de las habilidades del director como un político activo y estratega en la conducción del liderazgo, el uso de la conversación y en la elección de temas, aliados y adversarios. Ambos son requeridos por el director cuando éste se ve desafiado.

Estilo autoritario. Este tipo de director se preocupa por imponerse, es autoritario y no ofrece ninguna posibilidad de reconocimiento de ideas e intereses rivales, apela incluso al engaño como método de control organizativo. Limita la conversación a asuntos no controvertidos y a redefinir los temas que potencialmente puedan generar discusión. Evade el enfrentamiento.

Este estilo de dirección no se basa en una separación de aspectos formales e institucionales y los personales del rol de director. Se centra en las políticas y procedimientos establecidos por la institución. Una de las estrategias preferidas por este tipo de directores es el reclutamiento selectivo, especialmente de docentes que son conformistas y no oponen dificultades.

Es importante señalar que Ball (1994) reconoce que hay diversas mezclas de estilos y que según el problema, la situación y el clima político, se puede optar por un tipo de dirección,

cuestión que exige versatilidad y habilidad social, cuestiones que no todos los directores pueden lograr.

No hay un modelo de organización o estilo de liderazgo puro, sino que es el resultado del tipo de institución, de su historia, de su cultura, de su ideología y de las características personales de los directores que las lideran (Álvarez, 2001).

Cambio educativo

Si bien el cambio se da debido a fuerzas externas e internas que generan presión para lograrlo, específicamente el cambio en la política educativa puede efectuarse gracias a las presiones que se generan por desastres naturales (terremotos, inundaciones, hambrunas y situaciones semejantes); por fuerzas externas como la tecnología, valores importados y la inmigración y, por contradicciones internas que se generan por la aplicación de la tecnología que conducen a nuevos patrones y necesidades sociales o cuando la sociedad considera que existe discrepancia entre los valores educativos y los resultados que se obtienen (Fullan y Stiegelbauer, 2004).

El cambio educativo es el resultado de las presiones que se dan en una sociedad plural que se acentúan cuando ésta se vuelve más compleja; los cambios que proponen los actores educativos se analizan desde la perspectiva de quiénes se benefician y qué grado de solidez y factibilidad tienen las ideas propuestas.

El análisis efectuado dará cuatro resultados posibles (Drucker, 1985, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004) que son: lo que se está alcanzando de acuerdo con la implementación real del programa que se valora; otro, si se refleja un problema de planeación y si la implementación no se da por ciertas razones; el tercer posible resultado se daría si un cambio se pone en práctica sin estar técnicamente bien elaborado, sería un cambio negativo y el cuarto, es una forma de éxito en la cual un programa pobremente evaluado se rechaza en la práctica.

Elementos del proceso de cambio

Como se ha explicado en este informe de investigación, en la escuela estudiada se presentó una dinámica importante a partir de las condiciones de realización del proyecto, que a su vez generaron un proceso de cambio en la escuela. Para analizar este proceso se determinó revisar los elementos que de acuerdo a la literatura revisada están presentes en el cambio.

Los elementos principales del proceso de cambio se relacionan con las características del proyecto de innovación, su tamaño, complejidad, obligatoriedad y factibilidad del programa que se refieren a la dificultad y extensión del cambio que se pretende realizar con la participación de los involucrados en la implementación y que depende del punto de donde se parta, sus convicciones, estrategias de enseñanza y la utilización de los materiales que se requieran (Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Así mismo se toman en cuenta los elementos locales o sociales considerando al maestro, director y la comunidad en función al contexto en el que trabajan y que pueden representar un importante conjunto de restricciones situacionales para un cambio efectivo, porque hay que mencionar que estos harán posible o no el cambio.

Los elementos externos que influyen en la innovación están representados en un sector más amplio de la sociedad como lo son el gobierno y dependencias educativas quienes apoyan, cuando menos así lo señalan las normas, para que el cambio se logre; aunque su relación con las escuelas es muy complicada por el exceso de burocratismo que practican.

Cultura de trabajo y cambio educativo

La cultura de trabajo surge como una forma de respuesta a la necesidad de la escuela para que el cambio funcione después del análisis que los docentes hicieron en relación a la necesidad de iniciarlo.

En una institución educativa considerada como centro de cambio la cultura de trabajo es promovida por los directivos y líderes de maestros (Rosenholtz, 1989, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004), la cual considera a distintos elementos para que una escuela sea exitosa, tales como certidumbre, aprendizaje, colaboración, compromiso de los maestros, objetivos escolares compartidos y aprendizaje del estudiante.

Esto significa que en una escuela exitosa la certidumbre del maestro para colaborar en la construcción de la visión de la escuela y dirigir su esfuerzo a la mejora con objetivos compartidos redundará en el progreso del alumno.

El rol del director en el proceso de cambio

Los directivos escolares son los principales agentes (o bloqueadores) del cambio (Fullan y Stiegelbauer, 2004), para que el cambio se dé es importante el papel que los directores juegan en el proceso porque de acuerdo con investigaciones recientes, los proyectos que tienen más probabilidades de éxito son los que son apoyados activamente por el director (Berman y McLaughlin, 1977, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004) porque las acciones del director justifican la aplicación del cambio y animan a los maestros en su intervención en el proceso.

El director es quien generalmente configura las condiciones de organización necesarias para el éxito al actuar en colectivo para la elaboración de los objetivos, estructuras, climas de trabajo y procedimientos para supervisar los resultados.

El rol de los maestros en el proceso de cambio

El rol que los maestros desempeñan en el proceso de innovación está determinado por sus características personales que les permiten realizar acciones interactuando con los demás y persistir en el esfuerzo que se requiere para efectuar una

implementación con éxito (Huberman, 1988; Hopkins, 1990; McKibbin y Joyce, 1980, citados en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Un rasgo que se considera importante es el estado psicológico de los docentes porque el comportamiento de ellos les permitirá realizar las acciones que logren el aprendizaje social al intercambiar ideas con sus compañeros, apoyo y sentimientos positivos acerca de su trabajo (Little, 1982; Mortimore, 1988 y Rosenholtz, 1989, citados en Fullan y Stiegelbauer, 2004); el compañerismo, la comunicación abierta, la confianza, el apoyo y la ayuda, el aprendizaje en el empleo, la obtención de resultados y el bienestar, la satisfacción con el trabajo y la moral están estrechamente interrelacionados.

Formas de resistencia

Introducir cambios en organizaciones complejas, como las escolares, no es un proceso lineal, requiere, por el contrario, una cierta “ecología” favorecedora, un espacio social o geografía (Hargreaves, 1996, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. Por lo mismo, advirtieron también que la particular confluencia de factores que las originan, limitan sus posibilidades de ampliación o generalización. En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido y se propone

afectar al conjunto de un nivel –como es el caso de una reforma, lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997, citado en Fullan y Hargreaves, 2000).

Durante el desarrollo de la práctica educativa han existido elementos que hacen ver que la gestión en cambios organizativos cuenta generalmente con la oposición de las diferentes personas que participan en el proceso de gestión. Así, se puede decir que la resistencia al cambio es uno de los principales factores que incide negativamente en la innovación (Namo de Mello, 2004).

El cambio educativo en el marco del Programa Escuelas de Calidad

En la Secretaría de Educación Pública en México se cuenta con diversos programas que atienden a los distintos niveles educativos. En el nivel de educación primaria opera uno especialmente importante, el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que fue diseñado con el fin de que las instituciones educativas experimentaran cambios favorables para brindar una mejor educación a los alumnos. El ingreso a este programa depende en buena parte de que el personal docente y directivo sean capaces de generar un proyecto como colectivo y éste sea

aprobado por las instancias correspondientes para aplicarlo como innovación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación educativa ofrece una alternativa importante para estudiar el impacto que este programa puede tener en las escuelas, de tal manera que proporcione la información necesaria para que las mismas logren los objetivos planteados en sus proyectos.

Objetivos del Programa Escuelas de Calidad

El objetivo general del PEC es instituir en las escuelas públicas de educación básica incorporadas al Programa, un modelo de autogestión enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente mediante una gestión escolar estratégica que atienda con equidad a la diversidad, a partir de un esquema de cofinanciamiento, participación social y rendición de cuentas. Los objetivos específicos son:

- Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, su historia y su entorno social, así como del conocimiento, el proceso formativo y la voluntad de las personas.

- Generar en cada escuela una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones, mayor responsabilidad por los resultados y práctica de valores.

- Procurar las condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela, de manera que se cumpla con el tiempo laborable establecido en el calendario escolar, se fomente la asistencia y la puntualidad, que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente y que cuente con infraestructura y equipamiento adecuados.

- Fortalecer las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, coordinen el trabajo colegiado de los docentes, promuevan la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, y encabecen la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad.

- Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, protagonista fundamental de la educación, para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector, supervisores y asesores técnicos.

- Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas, así como entre los sistemas educativos estatales, para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

- Hacer eficiente el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.

- Establecer estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social a fin de fomentar la participación de la

comunidad en la vida escolar, la transparencia y la rendición de cuentas y la realización de acciones de capacitación dirigidas a los integrantes de los Consejos de Participación Social o sus equivalentes.

- Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los gobiernos federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

- Transformar la organización y funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen al Programa, institucionalizando en cada centro escolar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva.

Participación de las escuelas en el programa

Las escuelas públicas que han aceptado participar en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) se enfrentan a la difícil situación de involucrarse en una cultura diferente de trabajo, en asumir una responsabilidad académica y administrativa distinta sin contar con los elementos necesarios para llevarla a cabo.

Si la escuela se considera como organización y es el lugar ideal para desarrollar los programas educativos y ampliar los

conocimientos, entonces también es el lugar adecuado para que los directivos y docentes retomen su actividad para subsanar las carencias que presenten los destinatarios del proceso enseñanza-aprendizaje (González, citado en De Vicente, 2001). En este sentido, esta misma autora indica que se deben formular las metas, fines y propósitos de manera concreta para que lo que la organización proponga se haga realidad y no tomar sólo como referencia lo que las autoridades educativas señalan como objetivos a alcanzar.

El análisis de la situación escolar y el funcionamiento de la escuela, la revisión de su contexto y los problemas que enfrenta le harán determinar a la organización lo que necesita y las actividades que deberán desarrollar sus integrantes sin ambigüedades.

Condiciones para la participación de las escuelas

La estructura organizativa de las instituciones educativas eficientes permite y fomenta la participación de todos los actores (alumnos, profesores, padres de familia, organizaciones) en todo el proceso educativo; por ello se prevé la participación activa desde el aula, motivando una mayor interacción alumno-maestro; permite la participación en la gestión educativa de la comunidad de una manera activa, creando órganos de participación en todos los niveles (Guadamuz, citado en Namode Bello, 2004).

Con los conceptos señalados en este capítulo se podrá hacer el análisis de lo que sucedió en la institución educativa donde se implementó el proceso de innovación en la práctica para determinar si las referencias tienen relación con la literatura estudiada y cuál es el sentido del mencionado cambio.

3. Contexto situacional

En este capítulo se hace una descripción del contexto en donde se realizó la investigación. Se presentan las condiciones de realización del estudio iniciando con la explicación sobre la forma de administración educativa y de organización escolar de la institución estudiada.

La escuela está ubicada en lo que se conoce como el Barrio de la Piragua, en el centro de la ciudad de Tuxtepec, en un amplio terreno en el que hay 19 aulas didácticas, dos oficinas para dirección de escuela, sala de medios, dos bibliotecas escolares en proceso de instalación, una para cada turno, foro, patio cívico, cancha de básquetbol, cancha de fútbol, cuatro espacios para servicios sanitarios, áreas para jardines y tienda escolar.

La ciudad de San Juan Bautista Tuxtepec está en el municipio del mismo nombre, es cabecera del distrito de Tuxtepec, en el estado de Oaxaca, México. Tuxtepec, también es cabecera de una de las siete regiones en las que se divide geográfica y culturalmente el estado; llamada Región del Papaloapan, Región de Tuxtepec o Región de la Cuenca, es una ciudad que en el censo de Población y vivienda (INEGI, 2000) reportó una población general de 84,199 habitantes y actualmente se considera que la población flotante es superior a 120,000. Esta ciudad actualmente crece de manera considerable ya que de

algunos años a la fecha se convirtió en el polo de desarrollo más fuerte de esta región económica debido a la instalación de distintas empresas que han motivado que personas de otros lugares se cambien a ésta.

Características de la escuela de este estudio de caso

El plantel investigado funciona en el turno vespertino desde 1974 debido a la escasez de espacios para atender a los alumnos en el turno matutino. Es de organización completa, es decir, atiende a niños en edad escolar (de seis a catorce años) los seis grados de primaria.

Después de haber iniciado con seis maestros que atendían todos los grados de la instrucción primaria, poco a poco ha ido creciendo y a la fecha cuenta con 13 grupos y 362 alumnos distribuidos como se menciona en la tabla número tres.

Grado	Grupos	No. de alumnos
Primero	3	61
Segundo	2	54
Tercero	2	59
Cuarto	2	64
Quinto	2	64
Sexto	2	60
TOTAL	13	342

Tabla 3. Número de alumnos por grado y grupo de la escuela

Personal docente

La institución cuenta, además de los 13 maestros de grupo, con director técnico y subdirector sin grupos, un maestro de educación física, uno de educación especial que atiende a alumnos con problemas de aprendizaje y una Ingeniera en Sistemas que atiende la Sala de Medios que fue instalada por el Programa SATIC XXI pero no se proporcionó de personal que la atendiese por lo que el director del plantel solicitó el apoyo de los padres de familia para que los alumnos recibieran instrucción de alguien con conocimientos de la tecnología de la información y la comunicación, a lo que accedieron y propusieron aportar los recursos necesarios para pagarle sus honorarios mientras que el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (I.E.E.P.O.)

destinara a algún maestro para desempeñar esta actividad. También tiene un asistente de servicios o intendente que se encarga de la limpieza del plantel, así como otra persona a quién le pagan los padres de familia debido a lo extenso del área escolar.

Doce de los 13 maestros, así como el director y el subdirector, tienen más de 20 años de servicios y ambos son pasantes de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional. El director estuvo como maestro de grupo 18 años en escuelas de la sierra oaxaqueña y de la ciudad, antes de obtener el ascenso, laboraba también como docente en una escuela particular. El subdirector prestó sus servicios como docente 31 años antes de que se le asignara por concurso la subdirección técnica del plantel, además tiene estudios de antropología, historia, enfermería y conoce el sistema de enseñanza a niños monolingües debido a que domina la lengua chinanteca, propia de esta región.

Sólo una maestra es relativamente nueva en el servicio docente ya que cuenta con 6 años en el magisterio; la preparación profesional de los maestros es la siguiente:

Maestras que atienden el primer grado: una es pasante de la Licenciatura en U.P.N., otra cuenta con estudios de Normal Básica del plan de 4 años igual que la tercera, que además es Licenciada en Psicología, ambas tienen conocimiento del

Programa Nacional para la Adquisición de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) debido a que se han preocupado por asistir a los cursos que en esta ciudad impartió el Centro de Capacitación del Magisterio al iniciarse el programa y que ahora retomó el Centro de Atención de Maestros (C.A.M.)

Por ello, el director les asignó la atención de este grado confiando en que sus conocimientos y disposición para atender a los niños que inician el proceso de adquisición de la lectura y la escritura estarían atendidos adecuadamente.

Las dos maestras que están a cargo del segundo grado tienen estudios de Normal Básica del Plan de 4 años y también dominan el mencionado PRONALEES mismo que aplican en este plantel y en las escuelas particulares donde prestan sus servicios en el turno matutino, por lo que generalmente se les asigna para que atiendan al primer grado y posteriormente al segundo, con su mismo grupo de alumnos. Recientemente una se jubiló y fue sustituida por una maestra que ha atendido el primer ciclo de educación primaria los últimos doce años que ha trabajado, por lo que se trató de asegurar la buena atención a los alumnos de este grado.

Las dos maestras de tercer grado son profesoras con estudios de Normal Básica, una del Plan de 3 años y la otra del Plan de 4 años.

Los dos maestros que atienden al cuarto grado son profesores de Educación Básica. Uno de ellos es Licenciado en el Área de Español.

A cargo del quinto grado están dos maestras, una tiene estudios de Normal Básica del Plan de 4 años y la otra es Licenciada en Educación Primaria en la U.P.N.

Los dos grupos de sexto grado son atendidos por una maestra que es pasante de Licenciatura en la U.P.N. y un maestro con estudios de Normal Básica del Plan de 4 años que también es Licenciado en Matemáticas.

Todos ellos son docentes que empezaron en lugares ubicados en la zona rural del estado y después solicitaron el cambio a la ciudad. Otra característica común es que todos los maestros tuvieron una aproximación a la forma de trabajo que se propone en el PRONALEES, ya que con la implantación del proyecto las maestras que ya habían recibido capacitación sobre este programa les explicaron la forma de aplicarlo en todos los grados de la instrucción primaria.

En los últimos 3 años se han jubilado, además de la directora que inició el proyecto, 7 maestros de grupo, pero afortunadamente se ha enviado a los maestros que los sustituyan por lo que no hubo necesidad de dejar a los alumnos sin atención.

Como resultado de la experiencia y antigüedad de los maestros y directora en el trabajo docente, los conocimientos

para enseñar les permitieron el desarrollo de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje que consideraban eficientes, pero algunos de ellos no sistematizaban su trabajo de acuerdo con lo que sugieren las nuevas teorías del aprendizaje porque dominan, o creían hacerlo, ciertas metodologías para que los niños aprendieran y consideraban que lo que sabían era suficiente para el desempeño de su labor; no trabajaban en equipo con los maestros de grupos del mismo grado, no pedían apoyo o sugerencias para solucionar algunos problemas que se presentaban cotidianamente, en sí era un trabajo individualista, sólo se planeaban en equipo las actividades sociales, deportivas y culturales pero no las académicas.

Por la misma organización que se tenía, las reuniones de consejo técnico se enfocaban a cómo efectuar las actividades que se presentaban en los eventos donde se participaba como escuela y el director daba mayor importancia al trabajo administrativo que al técnico-pedagógico.

La intervención de los padres de familia se limitaba a acudir a las reuniones que se realizaban con la finalidad de apoyar la realización de los eventos mencionados y a colaborar en el mantenimiento material del edificio escolar.

Con la implantación del cambio tuvieron que modificarse algunas de las actividades que se efectuaban, principalmente en el

aspecto técnico-pedagógico, tal y como el investigador lo observó. (Ver Anexo C Observación de una clase)

Características de los alumnos de esta escuela

La mayor parte de los alumnos son hijos de personas de la clase media baja que se dedican a diversas actividades, prevaleciendo los empleados de empresas de la región, comerciantes ambulantes y muy pocos profesionistas.

Hay que mencionar que en esta ciudad los alumnos del turno vespertino tienen la característica de que su aprovechamiento educativo es distinto al de los alumnos que asisten a clases en el turno matutino, teniendo como referencia los resultados de los exámenes que se aplican a alumnos de ambos turnos durante el ciclo escolar por la Supervisión Escolar y los que efectúa la Coordinación Estatal de Carrera Magisterial para evaluar el desempeño docente, porque no sólo se dedican a estudiar sino que se emplean en diversas actividades principalmente para apoyar a la economía familiar y por lo mismo, el tiempo que dedican a la realización de trabajos extraclase es menor.

La necesidad que estos niños tienen de emplearse en alguna actividad que les reditue a sus familias alguna mejoría económica ha traído como consecuencia que la inscripción escolar del turno vespertino se incrementara en los últimos diez años con niños que no pueden asistir a clases por las mañanas debido también a que la participación económica que se solicita a los padres de

familia en el turno matutino es mayor que en las escuelas de turno vespertino ya que las primeras se encargan de cubrir las necesidades del edificio escolar en mayor medida que las segundas debido al número de alumnos que atienden y a las clases especiales que imparten maestros particulares como computación, inglés y educación artística, por lo tanto, se apoyan en sus hijos para sufragar las aportaciones.

Problemática detectada en los alumnos

El presente trabajo de investigación se realizó en la Escuela Primaria Benito Juárez, en donde se llevó a cabo un cambio en la enseñanza debido a que se detectó que los alumnos mostraban deficiencias en el aprendizaje de la lectura, ello originado por distintas causas internas y externas; Fullan y Hargreaves (2001) señalan como causas externas la desnutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar y pobreza, mismas que se pueden detectar en el medio en el que está ubicada la escuela y que son consecuencia de la situación económica o la formación de los padres y el medio social en que se desenvuelven.

En las causas internas se señalan el desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula, así como la metodología aplicada por los docentes que acostumbrados a una forma de trabajo, no se preocupaban por modificarla, quizá también por el temor a aplicar otras maneras de conducir el proceso enseñanza-

aprendizaje que les proporcionaran mejores resultados y, lo que es más importante, lograr que los alumnos obtuvieran un aprendizaje significativo. Además las maestras también tienen que desempeñar funciones como esposas y madres de familia lo que hace que disminuya el tiempo para su actualización profesional.

La situación que se presentó en la Escuela Primaria Benito Juárez fue una preocupación de directivos, docentes y padres de familia desde hace mucho tiempo porque se había observado que los alumnos del plantel difícilmente tenían avances en lo que se refiere a la comprensión de la lectura, tal como lo indicaron los resultados obtenidos en el aprovechamiento escolar en los últimos cinco ciclos anteriores que el personal docente registró y como se señala en el proyecto que realizó el Consejo Técnico Consultivo para solicitar su inclusión en el P.E.C (ver anexo E) en virtud de que los maestros no disponían de recursos materiales y didácticos para tratar de solucionar este problema. Por ello hace 3 años la entonces directora y el personal docente decidieron buscar alternativas de solución por lo que determinaron solicitar apoyo al Programa de Escuelas de Calidad.

Este Programa (www.oaxaca.gob.mx/ieepo/pec), forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo y que

están identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son:

- El estrecho margen de la escuela para tomar decisiones,
- El desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela.
- Los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo.
- La escasa comunicación entre los actores escolares.
- El ausentismo.
- El uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela.
- La baja participación social y,
- las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

La democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica de este Programa centrado en la escuela. Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo.

La investigación educativa y varias experiencias a nivel nacional e internacional hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación no sólo está en la mejoría de los

insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etcétera), sino en la capacidad de organización de las escuelas y en el empeño que muestran para orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan.

En el PEC se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejoría de la calidad del servicio educativo. Una institución escolar que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.

El PEC está dirigido a las escuelas públicas de educación básica, se da preferencia a escuelas ubicadas en las zonas urbanas de media a muy alta marginación identificadas en las AGEB (Área Geoestadística Básica) de acuerdo a los índices de marginalidad urbana establecidos por CONAPO y/o su equivalente estatal, cuidando la no duplicación de esfuerzos con otras acciones de gobierno.

De entrada, a los maestros y a la directora les pareció difícil implantar un proyecto debido a la situación personal de cada uno

de los maestros que trabajan en esa institución de turno vespertino, pues la mayoría también trabaja en el turno matutino, en escuelas particulares de la ciudad.

La elaboración del proyecto requirió de un esfuerzo adicional debido a que el colectivo se reunió en horas y días inhábiles para tal efecto. Iniciaron reconociendo el problema que se presentaba en la mayoría de los grupos y consideraron que la escuela tenía un amplio campo de acción en el que se podían coordinar esfuerzos para sacar adelante a los alumnos por medio del trabajo colegiado en el que se sintetiza la gestión escolar a través de las dimensiones que la constituyen como la pedagógico-curricular, la organizativa, la administrativa y la comunitaria y de participación social.

Las preguntas que sirvieron de guía para analizar el problema desde el ámbito de la dimensión pedagógica-curricular fueron las siguientes:

¿Se aplica la metodología apropiada para el aprendizaje? ¿Se realizan las planeaciones de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes? ¿Es adecuado el tiempo disponible para la aplicación de actividades de aprendizaje? El grupo llegó a la conclusión general de que algunos docentes aplicaban los métodos tradicionalistas, lo cual implicaba un compromiso de actualizarse para mejorar sus planeaciones de enseñanza, así

mismo tratar de aprovechar al máximo el tiempo dedicado a la labor educativa.

Los cambios que se originaron en la escuela fueron precisamente el resultado de las acciones que se emprendieron basándose en el proyecto elaborado para tal efecto y que trajeron como consecuencia una redefinición de la práctica docente con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados.

Al presentarlo como estudio de caso se tuvo que hacer el análisis de cómo incidió en la comunidad escolar, qué beneficios se reportaron y cómo influyó en alumnos, maestros, padres de familia y cómo ellos interpretaron y asumieron este cambio. La pregunta de investigación por lo tanto quedó de la siguiente manera: ¿Qué transformaciones se experimentaron en la administración escolar a partir de la participación de la escuela en el Programa Escuelas de Calidad (PEC)?

También se pudo observar las adecuaciones realizadas por los maestros de grupo a las distintas actividades que formaron parte del proceso educativo como resultado de la aplicación del proyecto y las objeciones o resistencias que presentaron los distintos elementos de la comunidad educativa al interactuar para el logro del cambio.

Es así como en este capítulo se describe el contexto y se aportan elementos para ubicar el contexto donde se desarrolló el caso de investigación tomando en cuenta también la manera en

que se realiza la administración y organización escolares para
conocer la situación que se explicó.

4. Descripción de la metodología utilizada en este caso

En este apartado se explica por qué se decidió utilizar la metodología de estudio de caso para conocer un fragmento de la realidad, en este caso de la escuela primaria oficial vespertina del Estado de Oaxaca que decidió participar en el Programa Escuelas de Calidad, lo cual a su vez inició un proceso de cambio importante para el desarrollo de la misma.

Como base metodológica se utilizó el estudio de caso de acuerdo a Stake (1999). El estudio de caso es generalmente la presentación ordenada y lógica de un evento o situación administrativa lo más detallada posible de lo que ocurrió o está ocurriendo aun en una organización educativa (Stake, 1999), incluye descripciones de hechos, fechas, datos existentes o recabados; selecciones de transcripciones textuales de entrevistas, conversaciones, o documentos, mapas, fotografías, dibujos; en un estudio de caso se presenta la información recabada tal cual, sin interpretarla o resumirla, y mucho menos evaluar la situación. Existen según este autor, tres tipos de estudios de caso:

a) Estudio intrínseco. Cuando se estudia algo de interés de manera particular, como a un alumno con problemas, las formas de enseñanza o un determinado programa.

b) Estudio instrumental. Se refiere a un estudio de algo que pudiera parecer contradictorio para comprender lo que sucede, por medio de un caso específico.

c) Estudio colectivo de casos. Cuando se toman como objeto de estudio varios elementos de manera individual como instrumentos para aprender sobre los efectos de algo que sucede.

El caso fue seleccionado con base en las consideraciones que expone Stake (1999) quien menciona en su libro *Investigación con estudio de casos* que los casos interesantes en el área educativa son los que involucran a personas y programas por la semejanza e interacción entre ambos. Y si esto sucede en la comunidad educativa, se habrán logrado los principales objetivos del proyecto.

En el estudio de casos se abarca la complejidad de un caso particular, con sus detalles específicos y a la vez propios, los que lo hacen único, se observan los detalles y su relación en el contexto en que se desarrolla para comprender su importancia.

La visión que Stake tiene de los estudios de caso considera los métodos de investigación naturalistas, holísticos, fenomenológicos y biográficos que se definen de la siguiente manera:

Naturalistas: métodos que utilizan la observación en el ambiente donde ocurre espontáneamente para estudiar el comportamiento en situaciones naturales. Por darse un mínimo de

interferencia por parte del investigador, la conducta observada tiende a ser más exacta, espontánea y variada que la que se estudia en el laboratorio. Un problema de esta técnica es el sesgo del observador, o sea sus expectativas o inclinaciones que pudieran distorsionar su interpretación de lo que ve (Múnevar y Quintero, 2000).

Holísticos: En estos métodos el objeto de estudio de las ciencias sociales son los procesos sociales y humanos fijados en la experiencia e incluidos en la actividad práctica del hombre, que son investigados con un fin determinado y que es función de sus necesidades (Fuentes, 1999).

Fenomenológicos: Utilizan una metodología cualitativa que capta la complejidad de las situaciones, sus contradicciones, la dinámica de los procesos y los puntos de vista de los agentes sociales.

Biográficos: Permiten un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Requiere de un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. De esa forma, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o

democrática. Contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, citados en De Vicente, 2001).

Tipo de investigación

El caso que se reporta es intrínseco o específico porque analizó lo que correspondió al cambio en la práctica de los docentes de la escuela mencionada, es decir se evaluó lo que realizaron en el ámbito educativo al implantar un proyecto de innovación al inscribirse en el Programa Escuelas de Calidad (P.E.C.).

Fue seleccionado considerando la importancia que éste pueda tener para implantarse en otras instituciones y que para su comprensión se dispondría de informadores dispuestos a colaborar, es decir, aseguraba rentabilidad aun cuando no se dispusiera de tiempo ilimitado para realizar el trabajo de campo (Stake, 1999) y la interpretación como parte fundamental del estudio de casos permitiría obtener conclusiones a partir de las observaciones realizadas.

Se observó lo que ha significado la innovación en el ámbito educativo desde la perspectiva de Fullan y Stiegelbauer (2004) como base principal para el análisis del proceso de cambio en la

escuela estudiada, que señala que el cambio educativo es un proceso multifacético (o multidimensional). Es decir, involucra distintas fuentes, deseado o no, es una experiencia personal y colectiva que se caracteriza por la ambivalencia y la incertidumbre que al funcionar, trae como resultado dominio, logro y avance profesional ya que implica el cambio en la práctica, como sucedió en la escuela del caso que se estudió en donde se dieron cambios en la práctica educativa.

Se analizó también la situación de los docentes como actores principales del cambio, en tanto aportaron su experiencia y las circunstancias actuales de la enseñanza en la escuela. Hargreaves (1996, citado en Fullan y Hargreaves, 2000) parte del supuesto de que el profesorado constituye la clave para los cambios educativos porque los profesores no se limitan a impartir el currículo sino que también lo interpretan considerando que si las reglas del mundo cambian, también deben cambiar las reglas de la enseñanza y el trabajo de los docentes, tomando en cuenta la organización cultural que estos tienen y cómo han logrado modificar el contexto social y cultural donde se desenvuelven, cuál ha sido la mejoría académica y cómo se ha reflejado en los alumnos a partir de la decisión de participar en el mencionado programa innovador.

Ante esta situación, se revisó qué tan eficaces fueron las estrategias de cambio aplicadas y si éstas presentaron algún

conflicto para los involucrados considerando que con la finalidad de innovar tuvieron que replantear su práctica docente, cambiando las estrategias que utilizaban hasta antes de la aplicación del proyecto.

El compromiso, la energía, los conocimientos y habilidades que los docentes poseen son factores determinantes para el logro de la efectividad de las instituciones educativas, respondiendo al desafío que implica la innovación; existen profesores más colaboradores, impacientes por construir una organización a partir de directrices claramente marcadas, con el objeto de llegar a una propuesta de unificación con metas bien definidas compartiendo un sentido de la responsabilidad para la realización del trabajo en la escuela y obtener logros pero desafortunadamente existen también escuelas donde los profesores no comparten esas características (Biddle, Good y Goodson, 2000).

La investigación realizada permitió observar los procesos de cambio que se dieron al modificar la actividad educativa. Se seleccionaron textos para hacer el análisis de la micropolítica de la escuela (Ball, 1994, Antúnez 1998) y también a Fullan (2004) y Namó de Mello (2004) para analizar el papel de los directivos en este proceso de cambio, así como las formas de liderazgo.

Y para determinar el nivel de liderazgo del director y de los integrantes de la institución educativa se tomó como referencia la

literatura de Boyett y Boyett (1998) que hace mención de las diferentes características que señalan los expertos en liderazgo. Se aplicó una evaluación, que se incluye en la sección de anexos, a todo el personal docente en el que anotaron sus propias características para analizar el nivel y perfil que cada uno tiene.

Para tener una perspectiva de lo que significa ser líder se analizó el contexto en el que el personal se desenvuelve, qué papel desempeñan, qué responsabilidades y qué hábitos tienen así como las acciones que emprenden.

Los cambios que se han originado en la escuela son precisamente el resultado de las acciones que se emprendieron basándose en el proyecto elaborado para tal efecto y que han traído como consecuencia una redefinición de la práctica docente con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados en el proyecto.

En este estudio de caso las preguntas detonantes fueron las siguientes:

¿Cómo ha incidido en la comunidad escolar la realización del proyecto? ¿Qué beneficios ha reportado? ¿Cómo ha influido en el clima escolar la participación en este proyecto? ¿Cómo interpretan y asumen este cambio los maestros? ¿Cuáles son las objeciones o resistencias que han presentado los distintos elementos de la comunidad educativa al interactuar para el logro del cambio? ¿Qué adecuaciones han realizado los maestros de

grupo a las distintas actividades que forman parte del proceso educativo como resultado de la aplicación del proyecto?

La pregunta de investigación por lo tanto quedó de la siguiente manera: ¿Qué transformaciones se experimentaron en la administración escolar a partir de la participación de la escuela en el Programa Escuelas de Calidad (PEC)?

Objetivo de investigación

De acuerdo a las preguntas anteriores, el objetivo de la presente investigación fue conocer cómo ha sido el cambio en la dirección escolar y en el personal, así como en la comunidad educativa a partir de la participación de ésta en el Programa Escuelas de Calidad.

Se analizaron los cambios que se han observado en la comunidad escolar a partir de su participación en el Programa Escuelas de Calidad, para poder aportar elementos de referencia para escuelas con condiciones similares que decidan participar en este programa o que simplemente decidan realizar un proyecto de mejora teniendo en cuenta tanto los factores tanto a favor como en contra que pudieran suscitarse y así poder prever a través de una mejor administración educativa las condiciones que faciliten el logro de los propósitos escolares.

Selección y características de la muestra

La selección del caso puede considerarse un caso típico o representativo de cierta situación que a la vez sirva como ejemplo de otros, pero no es éste el objetivo de la investigación con estudio de casos porque no se refiere a investigar muestras, sino a comprender otros casos como principal obligación atendiendo a ciertos criterios como rentabilidad, formulación de generalizaciones y énfasis en la interpretación (Stake, 1999).

El criterio de rentabilidad se refiere al establecimiento de los objetivos para la comprensión o a la modificación de las generalizaciones, al tiempo del que se dispone para investigar, la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas.

La formulación de generalizaciones nos permite que la situación estudiada se observe desde diferentes perspectivas para perfeccionar la comprensión considerando que el cometido de la investigación con estudio de casos es la particularización de éstos.

El énfasis en la interpretación es la característica más distintiva de la investigación cualitativa, como lo señala Erickson, (1986, citado en Stake, 1999) que permite al investigador obtener conclusiones a partir de las observaciones y otros datos.

Participantes en la situación de estudio

Los participantes en la situación que se estudió son los integrantes de la comunidad escolar y que fueron parte importante en el desarrollo de éste por lo que se consideran *actores del caso* en tanto contaron la historia de lo que vivieron (Stake, 1999):

-El director como coordinador emprendió todas las actividades necesarias que dieron como resultado la integración del colectivo para alcanzar el objetivo propuesto.

Los docentes, a criterio del investigador ellos fueron los elementos más importantes en este estudio debido a que en ellos se apoyó el director para la implantación del proyecto y su disposición para participar fue relevante como se comprobó al realizar las entrevistas.

-Los alumnos del plantel, porque se consideraron sus características para trazar las actividades inherentes al proyecto y en ellos se reflejó el resultado obtenido con éste.

-Los padres de familia, debido a que desempeñaron un papel importante porque con su participación permitieron que los docentes y directivo tuvieran referencias de lo que realizaban.

Categorías de análisis

Las categorías establecidas en la entrevista fueron clima organizacional antes y después de la implantación del proyecto, clima social del contexto en el que se desarrollaron las actividades, organización del tiempo, impacto de la implantación

del proyecto, liderazgo del director y los docentes y evaluación del proyecto para conocer el desarrollo del proceso y los resultados obtenidos.

Instrumentos para recabar información

La recolección de datos inicia antes de que se formalice la investigación debido a los antecedentes, primeras impresiones y conocimiento de otros casos, que el investigador perfeccionará en tanto vaya conociendo el caso y de acuerdo con su experiencia en la observación y la reflexión así como llegar a una comprensión significativa al reconocer las fuentes que le proporcionarán los datos y comprobar la veracidad de lo que observa e interpreta (Stake, 1999)

Documentos

Algunos de los instrumentos que sirvieron para analizar el caso fueron los planes y, resultados académicos presentados al PEC, minutas de reuniones de consejo técnico en donde se insertó lo que el personal docente acordaba y estadísticas de alumnos.

- Información teórica

Para el proceso de triangulación de información empírica y teórica se determinó para esta última utilizar principalmente libros que formaron parte de la bibliografía básica del curso Aprendizaje Organizacional y Cambio Educativo de la Maestría

en Administración de Instituciones Educativas de la EGE del ITESM.

La bibliografía básica que se consideró para este estudio fue la siguiente:

Stake (1999) para revisar lo relacionado con la metodología del estudio de caso.

Fullan y Stiegelbauer (2004), como base principal para el análisis del proceso de cambio en la escuela estudiada.

Biddle, Good y Goodson (2000), para el análisis de la actuación de los profesores.

Entrevistas

Para conocer la situación prevaleciente antes y después de la aplicación del proyecto se determinó realizar entrevistas semiestructuradas. La guía de la entrevista fue elaborada considerando las categorías de análisis que a juicio del investigador podrían informar ampliamente sobre lo que sucedió antes y durante la implantación del proyecto.

En primer lugar se entrevistó a la maestra que fungía como directora cuando inició el proceso de decisión sobre la participación en el PEC. Fue la encargada de informar y convencer a los docentes para iniciar las actividades que tuvieron como resultado la inclusión de la escuela en el PEC, pero al retirarse del servicio por jubilación llegó al plantel el director actual, a quién también se le entrevistó, porque como

responsable de la institución es el que más enterado está sobre el avance del proyecto precisamente por la función que le corresponde. Tomó la responsabilidad de continuar y hacer las gestiones necesarias para la implantación del proyecto; ambos directores estuvieron de acuerdo en proporcionar información para conocer a fondo lo que sucedía durante el proceso de innovación.

Las entrevistas también se aplicaron a cuatro maestros de grupo con la intención de recopilar la información que llevara a tener una idea clara de lo que ha sucedido en el campo de acción; de los cuatro maestros seleccionados, una maestra es la que estuvo al tanto del proyecto desde su inicio, inclusive ella quedó como directora provisional del plantel en tanto tomara posesión el nuevo director y siempre mantuvo disposición para el trabajo y para apoyar las iniciativas del director y sus compañeros de trabajo, recientemente se jubiló pero se consideró entrevistarla por su conocimiento de los antecedentes del proyecto.

Otra de las maestras que se decidió entrevistar fue porque siempre ha colaborado activamente y tiene amplia experiencia en la atención de alumnos del primer ciclo de la instrucción primaria y ha aplicado muchas de las estrategias que ahora realizan de manera general los docentes en la institución, entonces se seleccionó porque su participación ha sido clave en el desarrollo del proyecto; la tercera maestra seleccionada se integró a la

institución hace dos años y procura cumplir con las actividades que se realizan para llevar a cabo el proyecto. Se decidió entrevistarla para saber cómo se daba el proceso de incorporación de un miembro nuevo al colectivo de maestros, de ahí el interés por lo que ella pudiera comentar al respecto desde su punto de vista como maestra de nuevo ingreso al plantel.

Finalmente, el cuarto maestro seleccionado se decidió porque al inicio de los trabajos de organización y planeación se mostró renuente a participar en las actividades que el colectivo realizaba, entonces la información que se pretendió obtener de su persona fue para saber acerca de las resistencias al cambio por parte de maestros.

Las seis entrevistas fueron video grabadas y transcritas. Antes de cada entrevista se informó a los entrevistados el motivo de la entrevista y se les solicitó autorización para video grabar. La transcripción de las entrevistas fue organizada por el investigador en tres columnas, la primera identificada con la letra N para visualizar el número de participación, en la segunda columna la letra P para el participante y en la tercera se anotó la respuesta. Este tipo de anotación se realizó para que el lector pudiera ubicar con facilidad el dato referido en el anexo respectivo. Para asegurar la confiabilidad de las entrevistas se expusieron los principales puntos recabados a los entrevistados, quienes opinaron sobre su conformidad respecto a lo anotado por

el entrevistador. En los seis casos se realizó el member checking y los entrevistados estuvieron de acuerdo con lo señalado por el investigador. Los registros de observación se mostraron a los maestros quienes estuvieron de acuerdo en que lo registrado había sucedido como se anotó.

Registros de observación

Para tener información lo más completa posible que acercara al conocimiento de la realidad estudiada y comprender el caso, se decidió recabar datos cualitativos y cuantitativos de la misma. En cuanto a datos cualitativos se aplicaron entrevistas a maestros y directivos de la institución investigada para conocer sus impresiones en relación al proceso efectuado y cómo incidió en el aspecto educativo, para después ubicar las respuestas en las categorías y subcategorías de análisis para la investigación establecidas; se utilizó un diario reflexivo por parte del investigador en donde se anotaron todos los detalles relacionados con el seguimiento del caso al observar las reuniones de consejo técnico y las aportaciones que se consideraron relevantes para el desarrollo de la investigación, el desarrollo de clases en las que se aplicaron las nuevas formas de trabajo y se llevó un registro de observación donde se anotaron los aspectos relevantes de la participación de los maestros en las reuniones y su desempeño frente a grupo. Respecto a datos cuantitativos se analizó el tipo de participación de los maestros en el proyecto, tanto en

reuniones de planeación como juntas de consejo técnico, y reuniones con padres de familia; también se analizaron las estadísticas de los alumnos en relación con la evaluación del aprendizaje.

Se recabaron asimismo notas periodísticas relacionadas con el proyecto de Escuelas de Calidad a nivel nacional

Instrumentos para validar la información

Para validar la información recabada se utilizaron los siguientes instrumentos propios de la metodología de estudio de caso:

Diario del investigador

- Diario reflexivo. Con la finalidad de tener instrumentos para validar la información recabada se desarrolló un diario reflexivo en donde se anotaron los principales acontecimientos registrados durante la investigación, mismos que determinaron la toma de decisiones para realizar cada aspecto de la investigación.

- Declaración de la persona como instrumento. Se realizó también una declaración previa de la persona como instrumento, misma que aparece en este informe en la sección de anexos en donde se dan a conocer las percepciones y puntos de vista del investigador sobre el tema en cuestión y sobre la problemática estudiada.

Member chequing

Es el procedimiento *también conocido como revisión de los interesados* se realizó después de cada entrevista al anotar los puntos principales abordados por cada entrevistado, se les mostró lo anotado y se solicitó que cotejaran la información escrita para que corroboraran si coincidía con lo que la persona quiso expresar para luego proceder a validarla.

Peer debriefing

- Peer debriefing. La práctica del peer debriefing fue utilizada en este caso para lograr la credibilidad necesaria y para, como mencionan Lincoln y Guba (1985), tener una oportunidad de catarsis y clarificar los pensamientos y emociones que pudieran afectar los juicios que han sido emitidos en este informe. Para asegurar la transferibilidad se hizo una explicación exhaustiva del contexto, de tal manera que futuros investigadores puedan encontrar aplicabilidad a los juicios emitidos en este informe. Respecto al criterio de dependencia se trabajó intensamente con la asesora de esta investigación, quien hizo una revisión de la información y del análisis de la misma en forma separada. De este proceso se guarda registro electrónico.

Triangulación de la información

De acuerdo con lo que señala Robert E. Stake (1999) el objetivo de realizar la estrategia de *triangulación* es precisar y explicar lo que se investigó más allá de lo que el

sentido común pueda señalar en el desarrollo del estudio de casos para hacer una descripción comprensiva y exacta, así como una acertada interpretación de lo que sucedió, relacionándolo con información conocida para demostrar la capacidad del investigador de ver y pensar con claridad opinar al respecto.

Existen interpretaciones que el investigador vierte respecto del caso que observa que son *incidentales* y que se dan cuando se llega de manera rápida a la conclusión y se deduce sin hacer observaciones adicionales. Una expresión descriptiva e interpretativa de lo que se observa proporcionará al lector elementos para tener una visión alternativa triangulando los datos y los supuestos relevantes.

Las estrategias de la triangulación son utilizadas por el investigador para conseguir la información que requiera la investigación, aumentar el crédito de la interpretación y para demostrar lo común de una aseveración. Al triangular las fuentes de datos, señala Denzin (1984, citado en Stake, 1999) se observa si el caso es el mismo en otros momentos, en diferentes espacios o cuando las personas interactúan de manera diferente es el esfuerzo por ver si lo que se informó tiene el mismo significado en otras situaciones, como por ejemplo, cuando se observó el comportamiento de los alumnos en clases, en la exposición por equipos y en el programa sociocultural realizado en la institución.

La *triangulación del investigador* se refiere a que otros observadores observen el mismo caso para confirmar o rechazar la interpretación que se les presente, aportando datos adicionales al estudio de caso.

La *triangulación de la teoría* consiste en que dos o más investigadores con puntos de vista teóricos distintos interpreten el mismo caso para comparar los datos obtenidos.

La triangulación metodológica que es la que se aplicó en el caso que se presenta, se refiere a que la interpretación del investigador se afianza con la revisión de registros, como fue el caso del registro que llevó el investigador tanto en el diario reflexivo como en los registros de observación.

Los elementos y descripciones que se señalan en este capítulo nos indican la importancia que tiene la metodología en el conocimiento del caso y la triangulación de la información para explicar su desarrollo y los logros que se van alcanzando, y la manera en que el colectivo se organizó para tal efecto.

5. Presentación de la información obtenida

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a la información que se recopiló durante el proceso de investigación que de acuerdo con el análisis realizado dan una idea de lo que sucedió antes y durante el período de implantación del proyecto educativo en la escuela primaria estudiada en la ciudad de Tuxtepec, Oaxaca.

Condiciones de realización del proyecto educativo

Después de que fue aceptada la solicitud para incluir a la escuela en el P.E.C., los integrantes de la institución, el personal docente y directivo se dedicaron a elaborar el proyecto que se le requirió, no sin antes analizar los pros y los contras del mismo para que fuese valorado por las autoridades responsables de este programa. A partir de este momento queda claro que la comunidad escolar, principalmente directora y maestros, se involucraron en un proceso de cambio.

Al jubilarse la directora que inició el proyecto, el nuevo director continuó con la elaboración y aplicación del proyecto, logrando la participación activa de la mayoría de los docentes, quienes no pusieron objeción en participar, sólo cuatro maestros manifestaron de alguna manera no estar de acuerdo debido a que cómo ya habían escuchado comentarios respecto al Programa, tenían dudas para integrarse al trabajo. Situación que poco a

poco fue desapareciendo al observar el interés de los demás maestros, lo cual los motivó a conocer los objetivos y la mejoría que se pretendía alcanzar en el trabajo educativo.

Para que el cambio se diera en la comunidad educativa, después de que se convencieron de que era necesario implementar el proyecto e interesados en proporcionar precisamente una educación de calidad no escatimaron esfuerzos y tiempo debido a que la mayor parte del proyecto lo realizaron en horas inhábiles, creándoles al principio una sensación de sobrecarga de trabajo debido a que tienen que emplear el tiempo que normalmente se dedica a actividades personales.

Los integrantes de esta institución al revisar los aspectos que señala el programa para incluir a las escuelas, tales como la elaboración de tablas con los resultados educativos alcanzados en los últimos 3 años, analizaron las condiciones por las que éstos se habían dado en el plantel.

Decidieron participar en la mejoría académica de los alumnos de común acuerdo con el director quien asumió la responsabilidad de iniciar un proyecto y la compartió con los maestros, quienes hicieron esfuerzo por trabajar en colectivo y modificar la práctica docente para resolver los problemas escolares, pero estos primeros pasos los dieron más por intuición y sentido común que por preparación profesional.

Hasta ese momento creían que su trabajo era adecuado a las necesidades de los alumnos. Cuando observaron que en el área de español de tercer grado los resultados mostraban atraso en relación con primero y segundo, la maestra Teresa, quien por varios años ha atendido esos grados comentó que esto “era consecuencia de que en tercer grado no se sigue la secuencia del programa que se inicia en primero y segundo” (Observación de la reunión del consejo técnico del 21/09/04).

Para la implantación del proyecto se realizó un estudio prospectivo, porque con base en el análisis FODA se detectaron las fallas y necesidades de los maestros en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que los llevó a conocer las condiciones de los elementos que lo limitan y matizan su desarrollo. El estudio prospectivo, como mencionan Miklós y Tello (2003), se centra en dos planos: uno, el que se refiere al acceso y disponibilidad de los instrumentos y herramientas, en este caso de la institución, que permite conocer los recursos con los que cuenta como son los planes y programas de estudios, los materiales, los libros; y el otro, que se vincula a patrones de conducta prevalecientes considerando las formas de enseñanza de los docentes, la función del director, el apoyo de los padres de familia y el desempeño de los alumnos, situaciones que reconocieron y al respecto el director actual mencionó lo siguiente:

En ese rubro, los docentes se han hecho a la idea de que tienen que capacitarse, tienen que ser mejores maestros para brindar mejores clases y lo que a mí me ha impactado es que los compañeros maestros asisten a los cursos estatales, asisten a los T.G.A., tenemos compañeros que asisten a planeación en el CAM y eso hace que se eleve la mejor la calidad de la educación (Entrevista A, 32D).

Respecto a los resultados obtenidos por los maestros después de realizar el análisis FODA que significó la revisión de documentos estadísticos de los últimos tres ciclos escolares para detectar las debilidades y amenazas de la institución, se comentó lo siguiente:

La verdad que fue un trabajo arduo porque se tuvo que sacar toda la información de dos años atrás en la cual se requería de mucho trabajo, muchas horas de análisis, vimos nuestras fortalezas, cuáles eran nuestras fortalezas, vimos nuestras debilidades también y nos dimos cuenta de que el trabajo que nosotros realizamos en lo que respecta a escuelas de calidad iba a tener repercusión en el ámbito escolar tanto en lo profesional de los compañeros como en el trabajo en colectivo con padres de familia, con alumnos, y más que nada en el personal docente que es el que se echó a cuestras

este trabajo y lo estamos llevando a cabo y lo estamos sacando adelante (Entrevista A, 22D).

Al verse todos los problemas, o beneficios, o adelantos que se tienen, después de realizarse el análisis como que cambió nuestra forma de ver los problemas o las situaciones, como que ya tenemos más armas para sacar una educación mejor, para que los problemas tengan una mejor solución también (Entrevista B, 30MJ).

Primero estudiamos qué significa ese análisis y después nos dedicamos a hacer el análisis de la situación en que se encontraba el aprendizaje en la escuela, enlistamos los problemas de cada uno de los grupos y vimos que el problema que existía en todos los grupos es el de no comprensión lectora (Entrevista D, 40XD).

Correspondió al director motivar a los maestros para modificar el clima existente al hacer que ellos se sintieran parte del proyecto, porque estaban acostumbrados al trabajo individualista, Rudduck (1991, citado en Fullan y Hargreaves, 2000), o a la balcanización (Fullan y Hargreaves, 2000), es decir, integración en pequeños grupos para trabajar como en el caso de las maestras de primer grado que eran quienes se ponían de acuerdo para planear las actividades. Al analizar la manera de relacionarse concluyeron que era mejor tener un cambio de actitud para sacar avante el proyecto, convirtiéndose a una forma

gregaria para organizarse. En las entrevistas realizadas se obtuvieron datos que indican cómo fue modificándose este aspecto para lograr la implementación del proyecto:

La organización más que nada se basaba en puros trabajos individuales, no estábamos acostumbrados a trabajar en el colectivo y por eso hacía que el trabajo que se inició con Escuelas de Calidad fuera un poquito ríspido en cuanto a la organización porque los maestros siempre ponían de pretexto que los sábados y domingos eran días que ellos ocupaban para hacer las actividades propias de su hogar (Entrevista A, 12 D).

“Había un ambiente de poca amistad, más bien era que cada quien de su trabajo a su casa y de su casa a su trabajo” (Entrevista B, 18 MJ)

Sin embargo, es un proceso que no terminó debido a que los docentes se enfrentaron a algunas situaciones que hicieron que su trabajo no se desarrollara de manera adecuada. A pesar de tener el apoyo de los padres de familia, algunos consideraron que era demasiada la carga que tenían que cumplir porque además de la jornada de trabajo tenían que emplear más tiempo para la organización de las actividades y para elaborar los informes que los coordinadores del programa solicitaban a las escuelas inscritas, lo que hizo que emplearan demasiado tiempo en el

aspecto administrativo, al respecto, en las entrevistas realizadas comentaron:

Al principio como que no creían algunos los maestros que fuera algo bueno, que sólo les traería más trabajo. Los padres de familia de los grupos de los maestros que estaban animados veían de buena manera que se aplicara el proyecto ya que se les explicaba que los beneficiados serían los niños y yo como Directora pensaba que era una buena oportunidad para hacer que la calidad de la enseñanza de la escuela mejorara creía que si éramos la única escuela de la zona deberíamos aprovecharlo (Entrevista D, 50XD).

Pero de alguna manera no estaban muy confiados en que al implantar el proyecto les proporcionara buenos resultados porque ellos consideraban que su trabajo no requería de un esfuerzo adicional, además significaba involucrarse en una nueva dinámica para lo que sería necesario adoptar otras actividades y por lo tanto, dedicar más tiempo considerando que de acuerdo a lo que estaban acostumbrados, sería algo distinto. Al entrevistar a algunos docentes sobre el tiempo que se dedicó a esta actividad, respondieron:

“Ya le comenté que en hora del recreo tratábamos algún asunto de manera superficial, como para informar y después se dedicaba un tiempo más largo para el desarrollo”
(Entrevista D, 32XD).

“Considero que es de dos a tres horas por semana contando el tiempo que nos reunimos fuera de clase” (Entrevista E, 30G).

“De hecho poco, porque tratamos en reuniones especiales lo que le corresponde al proyecto, es cuando nos reunimos especialmente en días inhábiles o en ocasiones, al terminar las clases” (Entrevista F, 28T).

“Después de la hora del recreo tomamos algo de tiempo para trabajar con este proyecto, a veces salimos hasta las 8 de la noche y en ocasiones destinamos un día inhábil para realizar el trabajo” (Entrevista C, 10MN).

Bueno a un inicio, cuando empezamos a ver como íbamos a entrar al proyecto, en asambleas de Consejo Técnico no se le dedicaba ningún tiempo ya que se dedicaba a problemas de la escuela, de los niños, del aprendizaje y del proyecto no porque no estaban convencidos en su totalidad de entrar al proyecto ya que para la mayoría de los compañeros significaba un trabajo extra (Entrevista B, 26 MJ).

Reuniones de Consejo Técnico Escolar realizadas

Las reuniones de Consejo Técnico realizadas en la institución tuvieron la finalidad de organizar las actividades necesarias para la implantación del proyecto para lo cual propusieron dejar el trabajo individualista para adoptar el sistema

de trabajo colegiado adecuando las condiciones de trabajo para alcanzar la calidad o excelencia educativa.

Fue necesario que se platicara ampliamente para aclarar las dudas sobre lo que habría de realizarse como ¿Qué actividades se implantarían? ¿Cómo se resolvería la falta de materiales? que los docentes tenían y en ocasiones también el director desconocía cual era la siguiente actividad a realizar, acostumbrados a tratar los problemas conocidos hasta antes de implantar el proyecto, se les dificultó el inicio, las reuniones mensuales eran insuficientes por lo que optaron por reunirse fuera del horario de clases inclusive sábados, domingos o días festivos. Al respecto, la exdirectora comentó:

Tuve que hacer las reuniones en tiempos cortos como la hora del recreo o una hora antes de salir de clases hasta que comprendieron que era un trabajo de todos y que había que sacarlo adelante, además el supervisor siempre nos preguntaba y animaba sobre esto (Entrevista D, 22 XD).

Pero paulatinamente se fueron convenciendo que deberían modificarse las actitudes que hasta ese tiempo habían manifestado cómo el trabajo individualista y el aislamiento y las actividades que tradicionalmente realizaban en su grupo, con el apoyo de los docentes que sí estaban de acuerdo en participar en el proyecto. El director pudo cumplir con los requerimientos iniciales del P.E.C. porque, indujeron a la participación a los

maestros que no estaban convencidos y que manifestaban desconocimiento y falta de tiempo, tal como lo comenta la exdirectora y el director en la entrevista:

De hecho si, pero aún se veía que algunos no estaban muy convencidos de los beneficios del proyecto. Su participación era para cumplir con lo oficial y en cuando se les pedía que nos reuniéramos en sábado ponían de pretexto que era el día que ocupaban para hacer sus trabajos, tanto de la escuela, como las planeaciones o materiales o los de sus casas (Entrevista D, 20XD).

El tiempo que hemos necesitado nosotros, que hemos utilizado para trabajar Escuela de Calidad, en cuanto al Consejo Técnico, las tardes no nos alcanzan, el tiempo no es el que requerimos, y por eso mismo hemos optado por trabajar sábados y domingos con todos los compañeros y aquí en la dirección de la escuela hemos estado de ocho de la mañana a cuatro, cinco o seis de la tarde porque los maestros ya vieron que el compromiso que ellos se fijaron al inicio del proyecto lo estamos cumpliendo y a mí me da mucha satisfacción ya que los alumnos son los únicos beneficiados con el trabajo que nosotros abordamos con el proyecto escuelas de calidad (Entrevista A, 18D).

Forma de organización del personal docente para desarrollar el proyecto educativo

Los maestros, reunidos en Consejo Técnico, analizaron los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje en sus alumnos al tomar como referente el análisis que hicieron de los indicadores educativos de los últimos ciclos escolares, lo que les permitió conocer sus fortalezas y debilidades como institución y reflexionar sobre la práctica docente y su implicación en el proceso de enseñanza.

Para tal efecto, directora y docentes realizaron el diagnóstico de la situación académica considerando los propios lineamientos del P.E.C. Avocándose a analizar lo que corresponde a las dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria encontraron que los alumnos presentaban problemas de aprovechamiento, por lo que el colectivo docente determinó aplicar actividades que tuvieran como finalidad lograr el aprendizaje de los alumnos en el aspecto de comprensión lectora, del área de español, descritas en el Programa Anual de Trabajo (PAT) de la escuela y que como requisito solicitan los coordinadores del PEC.

-En la dimensión organizativa consideraron la asignación de los roles y responsabilidades que a cada uno correspondían así como la interacción entre ellos en los espacios formales que permitían el funcionamiento de la escuela y con base en esto

generar las condiciones particulares para desarrollar el trabajo de manera armónica y eficaz.

-La dimensión administrativa consideró la función del director como líder académico y social, el aprovechamiento óptimo del tiempo dedicado a la enseñanza y la infraestructura con la que contaba la escuela para la realización de las actividades académicas.

-En la dimensión comunitaria y participación social describieron y analizaron las características de la gestión escolar para reconocer cómo se encontraba vinculada la escuela al entorno comunitario y fomentar la participación de sus miembros en los quehaceres educativos.

El proceso de liderazgo en el desarrollo del proyecto educativo

Aunque el poder está relacionado con la función del directivo (Delgado, 2000), su ejercicio se encuentra según este autor en lo que son las fuentes de poder, es decir, el director puede ejercer su rol de liderazgo o no hacerlo, y esto a su vez estará mezclado con otras formas de ejercicio de poder que pueden ubicarse en los mandos intermedios constituidos por subdirectores, jefes de departamento o de área, o también en determinado grupo de maestros o en maestros en particular, que ejercen control sobre otros miembros de la comunidad escolar.

Entonces el poder estará determinado, conforme a la definición de Gordon (1983, citada por Delgado, 2000), por las siguientes dimensiones: a) número de personas sometidas al poder de esta persona, b) grado de influencia que tiene el poderoso sobre los demás y, c) al ámbito de influencia en donde se ejerce el poder.

En las entrevistas realizadas se hizo la siguiente pregunta ¿Qué tipo de liderazgos surgieron o se reforzaron a través de la realización del proyecto? A lo que se dieron respuestas como las siguientes:

Pues sí, porque por ejemplo en la organización se ve claramente quienes son los líderes ya que aunque todos tenemos la posibilidad de inducir o hablar pues no todos tenemos el valor de hacerlo y entonces ahí se ve que han surgido varios compañeros que son los que toman la batuta para llevar el tema que les toca desarrollar, o en el aspecto de organización, a pesar de que es el director el que organiza, si se ha visto que hay varios maestros que son los que intervienen directamente para que se hagan los trabajos (Entrevista B, 46MJ).

Sí, al principio vi cuáles eran los compañeros líderes que estaban dispuestos a trabajar para mejorar la escuela por eso pienso que el liderazgo principal es el del trabajo y que me ayudó mucho para que los demás se integren a éste. Había quienes me animaban y platicaban con los demás para que

realizáramos el trabajo, inclusive tenía compañeras que me auxiliaban en la elaboración de documentos que debíamos entregar (Entrevista D, 58XD).

“Me parece que todos participamos más, tenemos más oportunidad y entre todos decidimos lo que hay que hacer” (Entrevista F, 46T).

Mira, aquí existen varios tipos de líderes, existe el líder (al) que le gusta el trabajo, el que se preocupa porque nuestra escuela brinde mejores servicios, existe el líder de las relaciones humanas, aquél que siempre procura que nuestra convivencia sea mejor y en la dirección está el líder que los invita al trabajo en colectivo, el trabajo en conjunto y que los invita más que nada a que su labor como profesores y como facilitadores de la enseñanza se avoquen a eso, existen varios tipos de líderes, entre ellos los tres que te pude mencionar (Entrevista A 36 D).

Liderazgo del director en el proceso de cambio

En este rubro se pudo detectar que el director ejerce liderazgo en su escuela, busca la compatibilidad y empatía en la relación de los integrantes del colectivo, organiza y distribuye el trabajo; desempeña su función de conducir a los docentes para el logro de los objetivos planeados. Tiene la autoridad formal, es decir, procura mejorar el nivel de la educación en su escuela y apoya activamente el proyecto para alcanzar el éxito porque está

consciente de que sus acciones llevan el mensaje de si el cambio se está tomando en serio y sirve para apoyar a los docentes, tal como lo indican Berman y McLaughlin (1977, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Así, la exdirectora primero y el director después, recurrieron a su conocimiento del personal y a la experiencia que tenían para motivar a que todos participaran. Se entrevistaron con los maestros de manera individual para platicar acerca de lo que ellos pensaban en relación al trabajo que se pretendía desarrollar.

Liderazgo de los docentes en el proceso de cambio

La participación de los docentes reconocidos como líderes por sus compañeros hizo posible el proceso de cambio porque con su participación en las reuniones, el apoyo a los directores y su desempeño en éste, colaboraron para que los demás se involucraran en el trabajo colectivo.

El proceso de cambio en la administración educativa de la escuela

Cuando se habla de innovación en el ámbito educativo se relaciona con cambio o renovación, es decir algo que se modifica, y que en este contexto ayudará a que sea más eficiente el trabajo que se desarrolla en una institución educativa siempre y cuando existan las condiciones materiales e institucionales para lograrlo (Fullan y Hargreaves, 2000).

En los últimos años los docentes se preocuparon por modificar su forma de trabajo motivados por las reformas que se habían dado en materia de enseñanza, lo que los llevó a actualizarse para estar en condiciones de brindar educación de calidad que cumpla con los requerimientos de la sociedad actual.

Convencido de que el proyecto era una alternativa para mejorar la enseñanza y obtener mejores resultados educativos, al iniciar el proyecto el director comentó en relación a los cambios:

Ha habido un cambio de mentalidad ya que nos hemos involucrado todos los compañeros de trabajo como un equipo común con ideas comunes y eso ha hecho que la convivencia en términos escolares sea benéfica para la propia institución y para los alumnos en nuestras aulas de clases (Entrevista A, 14D).

También se dio cuenta el director que era necesario fomentar el compañerismo y el trabajo en equipo en la escuela, no sólo entre los docentes sino también con los padres de familia, a quienes lograron interesar para que participaran como observadores en las reuniones que se realizaban para elaborar el proyecto, los siguientes comentarios que hicieron en las entrevistas lo confirma:

En primer lugar hay más lazos de amistad, hay un ambiente mejor, inclusive los maestros se atreven a participar más en

todos los aspectos, en cualquier aspecto hay más participación de cada uno de ellos ya sea opinando, dando opiniones o participando activamente (Entrevista B, 20 MJ).

El valor que los maestros dan es hasta cierto punto, ¿cómo te podría decir?, indescriptivo, ¿indescriptivo por qué? porque se han dado cuenta que con el proyecto escuelas de calidad, hemos superado varias deficiencias, una de ellas es el trabajo en colectivo, esa es una de lo que nosotros estamos orgullosos, de que podemos decir de que nosotros si sabemos trabajar en colectivo, la otra es que la escuela en cuanto a edificio, tiene muchas mejorías en lo que respecta a ventilación, en lo que respecta a iluminación, en lo que respecta a las máquinas que tenemos en la dirección las cuales les sirven a los maestros para que en ellas elaboren su material y todos los recursos necesarios para la aplicación de la metodología PRONALEES (Entrevista A, 30D).

Situaciones que favorecieron el cambio

La situación que se ha presentado en la escuela primaria oficial de turno vespertino era una preocupación de directivos, docentes y padres de familia desde hace mucho tiempo porque se había observado que los alumnos del plantel difícilmente tenían avances en lo que se refiere a la comprensión de la lectura, tal

como lo indicaron los resultados obtenidos en el aprovechamiento escolar en los últimos cinco ciclos anteriores que el personal docente registró y como se señala en el proyecto que realizó el Consejo Técnico Consultivo para solicitar su inclusión en el P.E.C, del cual se anexa una tabla de datos en el apartado de Anexos, en virtud de que los maestros no disponían de recursos materiales y didácticos para tratar de solucionar este problema. Por ello, hace 3 años la entonces directora y el personal docente decidió buscar alternativas de solución y determinaron solicitar apoyo al Programa de Escuelas de Calidad

Disposición de los directores

Como se mencionó, desde que se conoció que la escuela tuvo la oportunidad para participar en el mencionado Programa, la ahora exdirectora siempre mostró disposición e inició los trabajos relativos a éste, al igual que quien la sustituyó al retirarse del servicio educativo, porque su ascenso se debió precisamente a que obtuvo el primer lugar en el concurso para seleccionar al nuevo director participando con un proyecto que fue analizado por el Consejo Técnico de la Zona Escolar y por lo mismo, se sintió comprometido a demostrar capacidad para conducir una institución porque como nuevo director sería objeto de la observación que hicieran los maestros y demás directores de la zona en relación a su desempeño.

Disposición de los docentes y alumnos

Los maestros de grupo, al enterarse plenamente de lo que se requería para participar en el proyecto comprendieron que tenían una buena oportunidad para desempeñar más eficientemente su labor educativa trabajando en colectivo y con nuevas estrategias.

Al respecto la exdirectora comentó:

En esta escuela hay maestros que tienen ya muchos años trabajando y por lo mismo, aplican la metodología que dominan, aplican metodologías que pueden ser consideradas por otros maestros como de poca efectividad por ejemplo, el método ecléctico o el global de análisis estructural en la lecto- escritura, pero para abatir el problema de la comprensión lectora se llegó al entendimiento de que la metodología que puede dar mejores resultados es la de PRONALEES porque ayuda precisamente a que los niños comprendan lo que leen, en primero y segundo grados (Entrevista D, 34XD).

Para los alumnos fue una situación novedosa, porque las nuevas metodologías aplicadas por los docentes los motivaron a participar más que antes, con materiales que no habían sido utilizados y en eventos en los que exponían lo que aprendían.

Este fue el comentario de una maestra al respecto:

Bueno, principalmente son actividades de lecto-escritura que fue al principio, cuando empezamos a hacer el proyecto, el

tema que más nos interesó por la importancia que tiene y entonces a esas actividades son a las que hemos encaminado más, tratamos de implementar algunas actividades, por ejemplo, para leer libros, para platicarlos, para que los padres también se interesen a leer y que escriban, por ejemplo: se han implementado también concursos en los salones, de aula o a nivel escuela (Entrevista B, 36MJ).

El investigador como supervisor escolar de la institución observada tuvo la oportunidad de realizar visitas de supervisión, la normatividad señala que deben realizarse cuando menos tres visitas durante el ciclo escolar pero fue mayor el número de ocasiones que asistió precisamente para observar como se desarrolló el proyecto.

Cuando se visitó un grupo de segundo grado se pudo observar cómo manipulan los libros de la biblioteca del grupo, que se pudo adquirir gracias al apoyo que la escuela obtuvo del P.E.C.:

La maestra les indicó a sus alumnos que el trabajo de ese día consistía en buscar alguna lectura en la que aparecieran las palabras que habían aprendido el día anterior pero sin escoger los libros, ella se encargó de distribuir los libros de la biblioteca de grupo.

Al tener los libros en sus mesitas de trabajo rápidamente empezaron a hojearlos para buscar las palabras,

observándose que algunos niños encontraban además de las aprendidas palabras similares leyéndolas correctamente, lo que sirvió para comprobar que en realidad hubo aprendizaje. La maestra comentó “Los libros que hace poco se adquirieron han sido de gran ayuda porque permite que los niños tengan materiales distintos para trabajar” (Registro de Observación del 19/09/04).

Por lo que se considera que, de acuerdo con Mercado (1982, citado en Namo de Mello, 2004) la escuela está incorporando socialmente al niño al aprender normas y formas de ordenar, percibir, de interpretar y vivir la realidad formándole esquemas de pensamiento, sentimiento y acción. En la escuela primaria se pretende incorporar socialmente al niño por lo que requiere aprender normas y reglas, formas de ordenar la realidad, de percibirla, de interpretarla y de vivirla (Mercado, 1982, citado en Namo de Mello, G., 2004). Esta necesidad se relaciona con la formación de esquemas de pensamiento, sentimiento y acción.

Participación de los padres de familia

Los padres de familia observaron con agrado que los maestros cambiaron su forma de trabajo porque las actividades que realizaron hicieron que los alumnos fueran más participativos e interesados en las actividades que promovieron. La maestra que se jubiló recientemente, hizo el siguiente comentario en la entrevista:

...y para los padres de familia, tuve la oportunidad de tener una reunión con ellos antes de iniciar el proyecto y en un principio ellos como que dudaban de que nos fueran a dar el dinero o que fuera benéfico para los niños, algunos lo recibieron de buen agrado y dijeron que si era para mejoramiento que nos iban a apoyar, después cuando entramos al proyecto, los padres que estaban dudosos escucharon el informe que les dimos de lo que se había hecho, tuvimos el apoyo de la mayoría de padres de familia y ellos se mostraron muy contentos (Entrevista B, 38MJ).

Formas de resistencia detectadas

Cuando el personal docente se enteró de que la escuela era la única de la Zona Escolar que había obtenido la oportunidad para participar en el PEC mostraron cierta resistencia porque no estaban enterados cuáles serían las actividades que habrían de desarrollar para cumplir con éste. La directora informó que se debería elaborar un proyecto para mejorar la calidad de la educación con la participación de todos y que la autoridad educativa apoyaría para desarrollarlo mediante la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar que permitiera la transformación la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas y para ello era necesario superar los obstáculos que los integrantes de la comunidad escolar detecten. No muy convencidos, cómo señaló en la entrevista la exdirectora,

se dieron a la tarea de conocer los objetivos del programa y ya enterados, decidieron participar.

Incertidumbre al inicio del proyecto

El clima organizacional de una institución educativa se considera como un elemento determinante para el desarrollo de las actividades (Namo de Mello, 2004), para lograrlo, el personal docente y directivo de este estudio de caso tuvieron que reflexionar sobre el tipo de organización existente en el plantel y qué hacer para generar un adecuado clima de trabajo que les permitiera alcanzar los objetivos propuestos.

Aún cuando existía resistencia al cambio porque los maestros consideraban que el proyecto era algo difícil de lograr al no comprender exactamente en qué consistía, se empezó a analizar lo que iban a realizar con sus alumnos, cómo se organizarían para trabajar, pero principalmente qué tiempo iban a emplear para efectuar las reuniones, elaborar materiales y aplicar las actividades.

Por otra parte, los maestros manifestaron desconfianza respecto a los resultados, además opinaron que los haría trabajar más del tiempo establecido, aunado a esto, veían que la institución carecía de los recursos didácticos necesarios para realizar actividades distintas a las que estaban acostumbrados y desconfiaban de tener una buena dirección que los encauzara. La exdirectora comentó al respecto:

Al principio como que no creían algunos los maestros que fuera algo bueno, que sólo les traería más trabajo. Los padres de familia de los grupos de los maestros que estaban animados veían de buena manera que se aplicara el proyecto ya que se les explicaba que los beneficiados serían los niños y yo como Directora pensaba que era una buena oportunidad para hacer que la calidad de la enseñanza de la escuela mejorara creía que si éramos la única escuela de la zona deberíamos aprovecharlo (Entrevista D, 50XD).

Pero no sólo existía buena disposición, también se observó que de parte de algunos docentes había inconformidad para que se participara en el proyecto, en una de las entrevistas realizadas al preguntarle a un maestro por qué no estaba convencido de participar en el proyecto, se registró el siguiente comentario:

Bueno, por varias razones, una de ellas es que veía el PEC como un instrumento del gobierno para hacernos trabajar más haciéndonos creer que al participar la escuela sería beneficiada con materiales para trabajar, otra razón es que la Sección (sindical), entre sus acuerdos rechaza al PEC por lo mismo y la otra es que se nos pedía que trabajáramos en horas y días inhábiles que nosotros ocupamos para realizar nuestras actividades, incluyendo las de la escuela (Entrevista E, 8G).

Tres maestras no estaban de acuerdo en desempeñar la Comisión técnico-pedagógica porque es la que auxilia en la coordinación de las actividades del Proyecto de Escuelas de Calidad, argumentaron que no vivían en la ciudad y que los días inhábiles los ocupaban en actividades personales y les sería difícil cumplir; las apoyaban dos maestras con las que tenían amistad desde hace varios años, desde antes de que llegaran a esta escuela. El director, para solucionar la situación, convino con ellas que, en caso de que no fuera posible la asistencia de las tres en días inhábiles, podrían turnarse y una de ellas podría tomar nota de lo que debería hacer la comisión para realizarla después (Reunión de Consejo Técnico del 8/08/05).

El miedo al cambio

El temor de los docentes se centraba en el hecho de que la mayoría de ellos no conocía las nuevas metodologías para la enseñanza debido a que el trabajo en doble turno, en escuelas particulares por la mañana y en la escuela pública por las tardes, no les permitía enterarse de las técnicas actuales para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que los hacía sentirse inseguros. Con su inclusión en el proyecto, los docentes hicieron lo posible por asistir a cursos y talleres de actualización, además de los que se implementan de manera oficial, los que se ofertan en el Centro de Atención a Maestros los fines de semana, con la

finalidad de tener más elementos de apoyo para realizar las actividades en el salón de clases. A esto se agrega la facilidad a contar con información debido al acceso que tenía la escuela por contar con Internet.

En la visita de supervisión que se realizó a la escuela para observar el desempeño de los alumnos al trabajar en la computadora se percató que para los docentes no era difícil el manejo de esa herramienta, tomaban con mucha seguridad el *mouse*, hacían dibujos con el programa *Paint*, los coloreaban y les ponían textos; también aprendieron manejar el procesador de textos del programa *Word* pero lo que más agradó fue constatar la atención que ponían cuando se explicaban las clases de matemáticas utilizando programas didácticos (*Registro de Observación del 28-09-05*)

Impacto de la implantación del proyecto

Las innovaciones en las escuelas se realizan generalmente después de que se hace un análisis acerca de la efectividad de éstas y diseñan sus propios proyectos, debido a que los que en ellas trabajan conocen o entienden cómo podría funcionar mejor la innovación en la práctica (Fullan y Stiegelbauer, 2004), pero el impacto y sus resultados se observarán durante el proceso de implementación del proyecto para lograr el cambio, en los usuarios del servicio educativo y la comunidad.

Como todo proyecto de innovación, el que la institución puso en práctica como alternativa para mejorar la enseñanza presentó dificultades para que fuera aceptado por los integrantes de la comunidad educativa porque no se comprendía con exactitud el alcance que este tendría, pero al lograr el involucramiento de todos se logró iniciar el cambio en la forma de enseñanza principalmente.

En los docentes

También se pudo observar qué adecuaciones realizaron los maestros de grupo a las distintas actividades que formaron parte del proceso educativo como resultado de la aplicación del proyecto y las objeciones o resistencias que presentaron los distintos elementos de la comunidad educativa al interactuar para el logro del cambio.

Se modificaron algunas prácticas metodológicas del personal docente en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje para subsanar las fallas que de acuerdo con el análisis realizado encontraron y que fueron analizadas para adaptarse en cada uno de los grupos, el director comentó lo siguiente:

Todos los docentes en general, los trece grupos participan con este proyecto ya que en los trece grupos se ve la producción de textos, llámese cuentos, llámese leyendas, ellos aplican sus contenidos, los correlacionan, los aplican y los alumnos en general hacen sus exposiciones de trabajo y

estamos ahorita en plática con los compañeros para ver si podemos sacar una gaceta propia de la escuela en donde salgan a relucir todos esos trabajos que los maestros han implementado en el proyecto escuelas de calidad que es la deficiencia en la comprensión de la lectura (Entrevista A, 28D).

También se observó que en la escuela se efectuó un *mini foro* en el que participaron alumnos de segundo, tercero y cuarto grados con el tema “La participación de los niños para mejorar el medio ambiente” conducido por ellos mismos, en el que realizaron preguntas relacionadas con el tema a sus compañeros y que fueron respondidas con coherencia logrando mantener interesados a los participantes, aquí los profesores sólo fueron observadores de la actividad, tal como se registro en la observación del 20/05/05.

En los alumnos

Ellos como principales beneficiarios del proyecto de innovación muestran mayor interés en participar porque las clases se han vuelto más motivadoras e interesantes principalmente las de exposiciones de ellos mismos ante un grupo de compañeros o en las que utilizan la computadora. Así se manifestó en la entrevista que se realizó a una maestra:

Sí, ya los niños, antes era más tímidos, inclusive no teníamos las computadoras, no teníamos libros, ahorita ya

hay niños que se interesan por venir a pedir un libro o platicar de lo que ellos ven en la computadora, inclusive ya platican de Internet o sea, de temas que antes ellos únicamente lo veían en la calle y ahorita no porque tenemos aquí en la escuela, inclusive ellos hablan ya del proyecto también (Entrevista B, 32MJ).

En los padres de familia

Los padres de familia manifestaron agrado por la forma en la que ahora se condujeron las actividades escolares. También se registró el dato que disminuyó el número de alumnos que se cambiaron de escuela debido en parte a que en esta escuela se contaba con los recursos didácticos necesarios para el aprendizaje, lo cual no sucedía antes. En los últimos dos ciclos escolares ha aumentado el número de alumnos que se atienden por grupo. Y como referencia el director comentó lo siguiente:

En la comunidad ha influido porque los padres mismos, nos hacen promoción en cuanto a la calidad que brindamos aquí en la escuela..., en cuanto a la calidad educativa, aparte de los programas en los que hemos participado ya sea dentro y fuera de la ciudad, hemos participado en programas socioculturales y esto hace que nuestra escuela como una alternativa más de educación nos ubica como una de las mejores de la ciudad (Entrevista A, 34D).

En el director

Después de haber salvado las dificultades que se presentaron para iniciar el proyecto de innovación, el director dirigió sus actividades a mantener lo que se logró con la finalidad de impulsar la calidad de la enseñanza vigilando que el proceso educativo tenga la atención y apoyo de los docentes para que lo que se logró continuara proporcionando los elementos necesarios para el logro del cambio educativo.

La opinión al respecto la manifestó cuando se le entrevistó: Estamos hablando de un trabajo en colectivo y el trabajo en colectivo es lo que requiere, la participación de todos los compañeros maestros, hay excepciones como en todos los casos pero el mismo grupo atrae a los compañeros a que se integren al trabajo ya que el beneficio es para todos los maestros, el beneficio es para todos los alumnos, el beneficio es para todos padres de familia y los propios maestros han integrado a los compañeros que por uno u otro motivo no han querido involucrarse al cien por ciento en este tipo de trabajo (Entrevista A, 44D).

Así, en este capítulo se presenta la información recabada para analizar el proceso de innovación efectuado en la institución educativa en la que participaron todos los integrantes con la finalidad de implementar un cambio que coadyuvara a elevar la

calidad en la educación que en ésta se imparte en beneficio de la comunidad.

6. Análisis de la información

En el presente capítulo se realiza un análisis de la información obtenida a través de registro de observación, de las entrevistas, del análisis de documentos escolares y de las minutas de las reuniones de consejo técnico escolar. El procedimiento de análisis se basa en la triangulación de dicha información con la información teórica sobre las categorías establecidas para este caso.

Las innovaciones en las escuelas se realizan generalmente después de que se hace un análisis acerca de la efectividad de éstas y diseñan sus propios proyectos, debido a que los que en ellas trabajan conocen o entienden cómo podría funcionar mejor la innovación en la práctica (Fullan y Stiegelbauer, 2004), pero el impacto y sus resultados se observarán durante el proceso de implementación del proyecto para lograr el cambio, en los usuarios del servicio educativo y la comunidad.

Para que se produzca una innovación que repercuta en las instituciones y brinde beneficios a los destinatarios, es necesario que sea promovida y desarrollada por un colectivo (González, 1991, citado en Antúnez, 1998) porque al hacerse de manera individual no se modificaría la actividad de la institución, se requiere del esfuerzo conjunto para que exista un desarrollo de la institución así como de las personas que la integran (Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Este proceso de cambio necesariamente debe cumplir con las tres fases que la mayoría de los investigadores consideran para que se lleve a cabo, Berman y McLaughlin, 1978 (citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004) y que son:

Fase 1. Iniciación, movilización o adopción.

Fase 2. Implementación o uso inicial.

Fase 3. Continuación, incorporación, rutinización o institucionalización.

Análisis de los estilos de liderazgo detectados

En el plantel como institución oficial el liderazgo le corresponde formalmente al director, porque es el responsable de la administración escolar para llevar a cabo los propósitos que señalan los programas que diseña la Secretaría de Educación Pública; aunque el liderazgo no siempre es ejercido únicamente por él.

Así, puede darse el caso de líderes informales cuyo ámbito de influencia sea elevado, representados en la figura de un maestro o, en contraparte, puede suceder que un director tenga un ejercicio del poder limitado, basado fundamentalmente en la función del cargo que se le ha conferido, como se detectó en las entrevistas al dar respuesta a la pregunta: ¿Qué tipos de liderazgo han surgido o se han reforzado a través de la realización del proyecto? A lo cual se dieron respuestas que reflejan que el liderazgo en una institución educativa del nivel primaria como la

que se investigó, no sólo lo tiene quien la dirige sino también a los docentes. Como lo demuestra el comentario de una maestra entrevistada:

Pues si, porque por ejemplo en la organización se ve claramente quienes son los líderes ya que aunque todos tenemos la posibilidad de inducir o hablar pues no todos tenemos el valor de hacerlo y entonces ahí se ve que han surgido varios compañeros que son los que toman la batuta para llevar el tema que les toca desarrollar, o en el aspecto de organización, a pesar de que es el director el que organiza, si se ha visto que hay varios maestros que son los que intervienen directamente para que se hagan los trabajos (Entrevista B, 46MJ).

Observándose con este comentario que el director cumplió con sus funciones de organizador y permitió también el surgimiento del liderazgo de los docentes, acercándose al director de estilo interpersonal, que menciona Ball (1994) en tanto fomentó las relaciones personales y el contacto cara a cara.

Director de la escuela

Con la intención de continuar con la implementación del proceso de cambio y conociendo las características de los docentes del plantel, el director continuó con las actividades iniciadas por la directora, que propiciaron la participación de todos los elementos debido a que el proyecto no estaba

considerado para efectuarse como una actividad oficial obligatoria, sino que debía ser sujeto a la consideración de todos los integrantes para realizarlo.

En este aspecto y en concordancia con lo que LaRocque y Coleman (1989, citados en Fullan y Stiegelbauer, A., 2004) mencionan, el papel que los directores realizaron para hacer posible el cambio los ubicó como facilitadores de la innovación, es decir, promovieron el cambio de actitud de los docentes e indujeron la participación en colectivo.

La directora que inició este proyecto comentó respecto a la decisión de efectuarlo:

Bueno, el Supervisor nos informó en una reunión de Consejo Técnico de Zona que a la Jefatura de Sector llegó la convocatoria para que se inscribiera una escuela por zona y como el Sector tiene 6 zonas serían 6 las escuelas inscritas para que en esa etapa se considerara como a 24 escuelas en la región ya que aquí en la región de Tuxtepec hay 4 sectores (Entrevista D, 6XD).

El director que lo continuó estaba consciente de que tenía un reto para demostrar su eficiencia en la conducción de la institución, con la dificultad de que el trabajo iniciado no tenía la aceptación total del personal, por lo que tuvo que dialogar ampliamente con los maestros y hacerles ver las ventajas que

tendrían al poner en marcha el proyecto, es decir, estuvo abierto a las nuevas ideas que se presentaron para que el cambio generara una nueva cultura en la institución (Registro de observación, 12/05/03), con esto, en concordancia con lo que menciona Robbins, 1996 (citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004), mostró habilidad para buscar y cumplir con las diversas situaciones que demandaba su contexto. En este sentido, y de acuerdo con los tres tipos de liderazgo que señala Ball (1994), se identificó que de acuerdo con las características observadas el estilo del director de la institución puede definirse como *interpersonal* porque se basó en las relaciones personales y en el contacto cara a cara con los integrantes de la institución para inducirlos a participar, pero no sólo este estilo se detectó, el mismo autor menciona que hay diferentes mezclas de estilos que pueden adoptarse de acuerdo con el problema y el contexto.

Por lo anterior, también en el director del plantel se observaron actitudes que corresponden al *estilo administrativo* al considerar la estructura formal de la organización para tomar acuerdos y definir las preocupaciones educativas de la escuela, estableciendo metas y objetivos que son registrados para posteriormente evaluarse, como lo mencionó una maestra de nuevo ingreso en el plantel al ser entrevistada:

Bueno, aquí la función del director es organizar principalmente a los maestros, checar el avance del proyecto e invitarnos a que continuemos trabajando” (Entrevista C, 30MN).

El estilo *político antagónico* del director se observó precisamente cuando persuadió y convenció mediante el diálogo a los docentes indecisos para que participaran en el proyecto. Por esto, no se pudo identificar un estilo puro en el director sino una mezcla de los tres, como menciona Álvarez (2001) porque es el resultado del tipo de institución en la que se desempeña, de los objetivos mediatos e inmediatos a lograr, de su cultura, de su ideología y de las características personales de los directores que las lideran.

Este estilo se acerca más al del director de la escuela que se investigó porque los maestros ya tenían un estilo de trabajo adquirido a través de los años de servicio docente y a algunos les parecía difícil cambiarlo, era necesario que se convencieran de que con el proyecto de innovación tendrían buenos resultados, y en eso enfocó su experiencia.

Al iniciar sus labores en ese plantel, el nuevo director observó que varios maestros de grupo realizaban las actividades con sus alumnos como tradicionalmente se hacía: ellos exponían y los alumnos escuchaban, en los grados de tercero a sexto les

dictaban resúmenes y en los cuadernos de los niños de primero y segundo todavía llenaban las hojas con frases repetidas (planas).

Por otro lado, las relaciones entre docentes no eran muy afectivas, llegaban a sus aulas y pocas veces intercambiaban opiniones relacionadas con el trabajo docente, sólo en las reuniones de consejo técnico opinaban acerca de las actividades que se realizarían y escogían la comisión que les correspondía desempeñar. Esto era lo que tenía que cambiar.

Docentes

El liderazgo de los docentes desde el punto de vista educativo se determina por las actitudes que los docentes manifiestan ante determinada situación y por las actividades que realizan para apoyar y persuadir al colectivo. El papel que ellos desempeñaron en el proceso de innovación fue determinado por sus características personales, mismas que les permitieron realizar las acciones necesarias para interactuar con los demás y persistir en el esfuerzo que se requiere para efectuar una implementación con éxito, (Huberman, 1988; Hopkins ,1990 y McKibbin y Joyce, 1980, citados en Fullan, y Stiegelbauer, 2004).

En el caso investigado tres de las docentes tuvieron un papel relevante para inducir el cambio de actitud de los profesores que al inicio no demostraron interés en el proyecto de innovación; en ellas se apoyó la directora y después el director

que la sustituyó, tal como lo manifestó el director al entrevistársele:

Ha habido un cambio de mentalidad ya que nos hemos involucrado todos los compañeros de trabajo como un equipo común con ideas comunes y eso ha hecho que la convivencia en términos escolares sea benéfica para la propia institución y para los alumnos en nuestras aulas de clases (Entrevista A, 14D).

Para esto también se consideró que el estado psicológico al haber un cambio de actitud de los docentes, les permitió realizar las acciones para lograr el aprendizaje social al intercambiar ideas con sus compañeros, así como tener apoyo y sentimientos positivos acerca de su trabajo (Little, 1982; Mortimore, 1988 y Rosenholtz, 1989; citados en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Pero para alcanzar las metas no importa el tamaño de la institución o si es primaria, secundaria, preparatoria o universidad, ya que los criterios que se utilizan se aplican de la misma forma si la institución es pequeña, mediana o grande, lo importante es que ésta determine cuáles metas deberán alcanzarse considerando los valores de la cultura organizacional de la institución y de sus procesos, tal como se explica en el modelo de Malcolm Baldrige, que además permite identificar las áreas críticas y proporciona un marco de referencia para establecer un

plan de desarrollo de una cultura de calidad considerando una serie de valores y de conceptos vitales para la institución como liderazgo visionario, la educación centrada en el aprendizaje, el aprendizaje individual e institucional, la valoración de los profesores, el enfoque hacia el futuro, y la administración para la innovación, entre otros (Millán, Rivera y Ramírez, 2002).

Consideraciones en torno al proceso de cambio educativo observado

Existen interacciones que se manifiestan en la institución para crear un ambiente cordial y activo dentro de un contexto bien estructurado que se ha caracterizado por el enfoque que se da a las relaciones entre sus integrantes con flexibilidad, cohesión y orden para dar como resultado un buen rendimiento académico y conseguir los propósitos pretendidos (Hawley, 1983, citado por Yelow y Weinstein, 1997); entendiéndose con esto a la actitud de los integrantes del colectivo para comprender las características individuales, sumar esfuerzos en determinada dirección con claridad en las ideas y trabajar conjuntamente hacia sus metas comunes

El cambio se dio debido al esfuerzo conjunto para lograrlo principalmente de los integrantes de la comunidad educativa y como respuesta a los resultados obtenidos en el análisis que hicieron de la situación educativa prevaleciente en la institución,

mismo que les indicó la necesidad de realizar un cambio para lograr la calidad de la enseñanza en la institución, para lo cual fue relevante el contexto del Programa de Escuelas de Calidad.

Al hacer la pregunta ¿Ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la aplicación del proyecto? en la entrevista realizada al director se registró lo siguiente:

Definitivo, definitivo, ya que los maestros se han dado cuenta de que la calidad de la educación no estriba en cómo está el edificio escolar, sino que la calidad la brindamos nosotros como maestros, la calidad la reciben nuestros alumnos y la calidad se refleja cuando nuestras inscripciones han aumentado ¿por qué? Porque precisamente nuestras inscripciones han aumentado por la calidad del servicio que nosotros ofrecemos a la comunidad en general (Entrevista A, 24D).

Condiciones que favorecieron el proceso de cambio

La dinámica aplicada, la necesidad de cambiar, el contexto escolar y la experiencia de los docentes fueron los factores que determinaron la implantación del proceso de cambio.

Para realizarlo consideraron, como mencionan Fullan y Stiegelbauer (2004) los elementos que se relacionan con las características del proyecto de innovación como:

-Tamaño, en el que analizaron a quienes estaría dirigido.

-Complejidad, para saber si tenían los conocimientos y condiciones necesarios en el manejo de las dinámicas propuestas.

-Obligatoriedad, porque al estar de acuerdo todos los integrantes de la institución y registrarlos como proyecto, se comprometieron a llevarlo a cabo y,

-Factibilidad del programa, que se refirió a la posibilidad de realizarlo con la participación de los involucrados en la implementación. En relación a la pregunta sobre las condiciones de la escuela para participar en el proyecto, una maestra que estuvo de acuerdo desde el inicio comentó:

...pero aún se veía que algunos no estaban muy convencidos de los beneficios del proyecto. Su participación era para cumplir con lo oficial y en cuando se les pedía que nos reuniéramos en sábado ponían de pretexto que era el día que ocupaban para hacer sus trabajos, tanto de la escuela, como las planeaciones reunir o materiales o los de sus casas (Entrevista D, 20XD).

Pero la actitud que señala la maestra cambió cuando los docentes conocieron qué se pretendía con el proyecto y cuál sería su aportación como integrantes de la institución, poco a poco se convencieron de que era necesario emprender otra forma de trabajo en beneficio de sus alumnos y de ellos mismos. Una maestra comentó al ser entrevistada en relación a los beneficios que como docentes se habían obtenido:

Creo que la mayoría de los compañeros se mostraban apáticos para actualizarse, en cambio ahorita, si no van a cursos especiales de actualización, cuando menos ya acuden a los que organiza la supervisión o se interesan por preguntarnos a los que si acudimos, entonces creo que si ha repercutido de manera favorable (Entrevista B, 40MJ).

Por ejemplo, una de las actividades que más han sido modificadas es la forma de ver el papel del maestro, antes simplemente “soy el maestro”, “hagan esto y punto” ahorita ya no porque más bien ya somos asesores, ya vemos que los niños trabajen con libros, con materiales, para que ellos vayan descubriendo sus errores y al mismo tiempo vayan aplicando los conocimientos que ellos adquieren (Entrevista B, 34MJ).

Cambios generados en la administración educativa de la escuela investigada

En referencia a una institución educativa, los elementos cuyo funcionamiento es necesario regular son: los equipos, cargos, servicios y órganos de gobierno que forman parte de la estructura formal y que debidamente articulados alcanzarán los propósitos planteados (Antúnez, 1998); pero también existe una estructura informal que puede lograrlos, como es el caso de la organización de los docentes que prevalece al interior del centro de trabajo cuando se identifican con los propósitos y la dirección

a través del trabajo colegiado, adecuando las condiciones de trabajo para alcanzar la calidad o excelencia educativa por medio de la capacitación para alcanzar la profesionalización

Antúnez (1998), al referirse a los centros escolares como organizaciones, menciona que requieren de determinada organización y distintos roles para conseguir los objetivos, en el caso que se investigó, la organización con la que se contaba permitió la consecución del objetivo al integrarse todos los profesores en el trabajo colectivo y con la finalidad de modificar su práctica docente, al respecto el director comentó:

El seguimiento se controla a base de la documentación que nosotros presentamos en el departamento de escuelas de calidad en la cual ellos nos solicitan las metas, las actividades y los recursos que nosotros vamos a utilizar para la implementación del proyecto, en las metas fijamos lo que nosotros queremos abatir con las actividades que marcamos, en este caso nuestra función principal es que el alumno de toda la institución comprenda lo que lea, en base a esa comprensión nosotros tenemos una serie de actividades que tenemos que implantar para alcanzar esa comprensión de la lectura (Entrevista A, 40D).

Aplicando la estructura existente, el director como elemento clave para efectuar el cambio logró incorporar a todos los integrantes de la escuela para efectuar el proceso de innovación, porque cuando se hizo cargo de la escuela tres de los maestros mostraban apatía para participar pero al implantarse el proyecto y observar que los demás realizaban las actividades que se planeaban en el consejo técnico, también se decidieron a hacerlo.

El proceso de cambio en la cultura organizacional

Si bien cambio educativo implica cambio en la práctica (Fullan y Stiegelbauer, 2004) los docentes no estaban muy convencidos porque de entrada tenían que realizar un estudio que les pareció abrumador, analizaron los resultados obtenidos en los tres últimos ciclos escolares en el aprovechamiento escolar anotando las calificaciones por grado y asignatura, sacaron porcentajes de alumnos de acuerdo a la calificación, y de éstas sacaron los porcentajes de las calificaciones en intervalos de 5-6, 7-8 y 9-10 además de los datos estadísticos de inicio y fin de ciclo considerando alumnos de nuevo ingreso, reingreso, existencia, aprobados y reprobados con los respectivos porcentajes para sustentar la viabilidad de la inclusión en el Programa, y en su Informe de Resultados (Plan de Trabajo de la Escuela, p. 52).

Esta actividad los ocupó durante dos meses y medio en horario extraclase sólo para iniciar el proyecto, pero sabiendo que un proceso de cambio no se realiza en corto tiempo, el trabajo deberá extenderse en los siguientes 3 ó 5 años o más en caso de ser necesario (Fullan y Park, 1981 y Locks, 1977, citados en Fullan y Stiegelbauer, 2004), en el caso de la escuela se considera que en los próximos tres años se verán los resultados de la aplicación del proyecto, además los docentes comprendieron que para implementar el proyecto darían más del tiempo dedicado a la jornada de clases.

El trabajo del director está relacionado con la capacidad de organización, estimulación a la participación, coordinación y gestión, y como señala Medina (citado por De Vicente, 2001), debe dirigir su esfuerzo para generar un ambiente democrático donde la toma de decisiones tenga el consenso de los integrantes y conociendo las incidencias para la mejora integral de la escuela. En este sentido, el director observó el trabajo que los docentes desempeñaban y comentó en la entrevista realizada:

Cada quien trabajaba de manera individual inclusive ni los maestros de grupos paralelos se ponían de acuerdo para trabajar, ya sabe que en las escuelas donde existen dos o tres grupos del mismo grado los maestros se reúnen para tratar de trabajar al parejo con los mismos contenidos y hacen e intercambian materiales (Entrevista D, 25E).

La primera responsabilidad del director como líder fue definir la realidad que vivían (Pree, citado en Senge, 1999) para conminarlos al cambio y que sus subordinados vieran la realidad de una forma más precisa para que la encararan con una perspectiva diferente, es decir, que estuvieran conscientes de lo que sucedía en su contexto, como lo que se observó en una reunión en el plantel:

Al comentar el director de la escuela en una de las reuniones de consejo técnico que llevó a cabo, que las planeaciones didácticas las revisaría cada lunes al inicio de clases y los maestros deberían incluir los números de las fichas de actividades que se realizarían en español y matemáticas, una maestra de primer grado le comentó que no era necesario porque la metodología que ella aplicaba no necesitaba de esos apoyos, que ella elaboraba sus propios materiales.

Un tanto extrañado, le preguntó acerca de la metodología que empleaba, respondiéndole que se trataba de actividades de varios métodos y que siempre le habían dado resultado porque sus alumnos aprendían a leer y escribir en los primeros cuatro meses del ciclo escolar a diferencia de la metodología del PRONALEES (Programa Nacional para el Aprendizaje de la lecto-escritura) que lleva a los niños a aprender durante todo el primer ciclo y a veces hasta el segundo.

Enseguida comentó que sí le creía pero que no era la forma adecuada de enseñar a los niños el proceso de la lecto-escritura porque aprendían sin reflexionar, analizar y criticar, que era necesario que aplicara la del PRONALEES porque ya se había comprobado que con ésta los niños se apropiaban de este proceso entendiendo lo que leen y escriben (Registro de observación del 26/08/04).

Formas de resistencia al cambio registradas

Las formas de resistencia que se registraron durante el proceso de investigación fueron consecuencia del desconocimiento del proyecto que se pretendía realizar y lo que consideraban los docentes como utilización de tiempo extra porque el proyecto no surgió de la propia escuela sino que de alguna manera se le asignó para que se desarrollara, sobre el particular Huberman (citado en Fullan y Hargreaves, 2000) y Fullan y Stiegelbauer (2004) señalan que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas porque sus integrantes conocen las necesidades de éstas para organizarse y llevarlo a efecto.

Los que se oponían estaban convencidos de que su forma de trabajo era adecuada para desarrollar los contenidos

programáticos porque así lo habían realizado durante mucho tiempo y no era necesario cambiarla porque les había dado buenos resultados desde su punto de vista.

Consideraban que modificar su forma de trabajo no les daría resultado, que iban a perder tiempo experimentando nuevas actividades y perderían tiempo en ello y al final los alumnos serían los perjudicados por no desarrollar las actividades a las que estaban acostumbrados, además ¿quién les aseguraba que tendrían éxito?

Actitud de los docentes en el proceso de cambio

En los apartados anteriores se mencionó que la exdirectora primero y el director después, con su experiencia y deseo de que el proyecto se convirtiera en una realidad se entrevistaron en su momento con algunos de los docentes de manera individual para lograr la participación ellos en el proyecto que se implementó porque vieron la apatía para colaborar en las actividades de inicio.

Las reuniones de maestros se realizaron con mayor frecuencia con la finalidad de analizar los requerimientos del proyecto, así lo comentó la exdirectora cuándo se le entrevistó:

Tuve que hacer las reuniones en tiempos cortos como la hora del recreo o una hora antes de salir de clases hasta que comprendieron que era un trabajo de todos y que había que

sacarlo adelante, además el supervisor siempre nos preguntaba y animaba sobre esto. (Entrevista D, 22XD)

La actitud de los docentes es entendible si se considera, como mencionan Fullan y Hargreaves (2000) que para los docentes implica un esfuerzo especial llevar a cabo una innovación de su práctica porque representa un cambio de esquema que provoca resistencias y temores debido a la costumbre que tienen de trabajar de manera aislada.

Fue una labor un difícil porque el proyecto no interesaba cabalmente a algunos de los profesores. Un claro ejemplo de esto, el investigador lo comprobó cuando entrevistó a un maestro que se rehusaba a participar:

Bueno, por varias razones, una de ellas es que veía el PEC como un instrumento del gobierno para hacernos trabajar más haciéndonos creer que al participar la escuela sería beneficiada con materiales para trabajar, otra razón es que la Sección (sindical), entre sus acuerdos rechaza al PEC por lo mismo y la otra es que se nos pedía que trabajáramos en horas y días inhábiles que nosotros ocupamos para realizar nuestras actividades, incluyendo las de la escuela (Entrevista E, 8G).

Afortunadamente se contó con docentes interesados en participar desde el inicio cuando se enteraron de la posibilidad de ingresar al P.E.C., ellos hicieron posible la implementación

cumpliendo con las actividades requeridas porque veían la posibilidad de adquirir nuevas experiencias y mejorar la calidad de la educación en el plantel, la exdirectora opinó al respecto:

Pensaba que al entrar de lleno, los maestros tendrían la necesidad de actualizarse para estar al tanto de las nuevas metodologías, iban a leer y a investigar sobre nuevas formas de trabajo en el aula porque algunos lo hacían por costumbre, como lo venían haciendo a través de los años y algunas maestras siempre ponían como pretexto el “exceso de trabajo” pero yo les explicaba que en nuestro tiempo necesitamos trabajar mejor, para no quedarnos a la zaga de los avances en educación. Tenía muchas dudas respecto a que esto se volviera una realidad. (Entrevista D, 52XD).

Esta forma de actuar de la exdirectora se relaciona con el estilo administrativo de los directivos porque define las preocupaciones educativas de la escuela de manera formal también, estableciendo metas y objetivos que son registrados para posteriormente evaluarse y se acerca a la forma en la que actuaría un director de estilo antagónico porque aspira a persuadir y convencer a los docentes.

Administración del tiempo de directores y docentes

Como se vio, el principal factor que incidió para que no todos los docentes estuvieran de acuerdo en participar fue el tiempo, porque los requerimientos oficiales exigían desde la

planeación una serie de actividades para considerar a la escuela en el P.E.C. como la revisión de los indicadores educativos para realizar un proyecto basado en las necesidades de la escuela y esto hizo que los docentes emplearán tiempo que normalmente dedicaban a otras actividades.

Si no se consideran las metodologías de trabajo para integrar a la comunidad escolar como señala Antúnez (1998) no existirá una buena organización y comunicación para clarificar lo que se pretende realizar y en todo caso, se bloquea la innovación si no se utiliza adecuadamente ese recurso (Fullan, 1991, citado en Fullan y Stiegelbauer, 2004) que generalmente les resulta insuficiente para abarcar la totalidad de los contenidos programáticos.

En las entrevistas realizadas se hicieron comentarios relacionados con este factor como los siguientes:

El tiempo que hemos necesitado nosotros, que hemos utilizado para trabajar Escuela de Calidad, en cuanto al Consejo Técnico, las tardes no nos alcanzan, el tiempo no es el que requerimos, y por eso mismo hemos optado por trabajar sábados y domingos con todos los compañeros y aquí en la dirección de la escuela hemos estado de ocho de la mañana a cuatro, cinco o seis de la tarde porque los

maestros ya vieron que el compromiso que ellos se fijaron al inicio del proyecto lo estamos cumpliendo y a mí me da mucha satisfacción ya que los alumnos son los únicos beneficiados con el trabajo que nosotros abordamos con el proyecto escuelas de calidad (Entrevista A, 18D).

Después de la hora del recreo tomamos algo de tiempo para trabajar con este proyecto, a veces salimos hasta las 8 de la noche y en ocasiones destinamos un día inhábil para realizar el trabajo (Entrevista C, 10MN).

En estos comentarios se observó que hubo una buena organización en el plantel y comunicación entre los docentes y director para optimizar las actividades al realizar una adecuada distribución del tiempo destinado a las labores docentes.

La institución escolar considerada como organización constituye un contexto esencial para el desarrollo de los planes y programas de estudio, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan los profesores. Se considera que el plantel educativo cumple con el concepto de organización en el sentido de que el proyecto que se realizó tuvo un objetivo específico apoyado por los integrantes de la comunidad escolar quienes conjuntarán esfuerzos para lograr la mejoría académica de los alumnos, además, de acuerdo con lo que menciona Ma. Teresa González (citado en De Vicente, 2001), el centro escolar

considerado como organización constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente. Tal contexto estuvo configurado por múltiples dimensiones y elementos, que en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos.

Como se observa en este capítulo se explican las características del cambio realizado desde su inicio, los comentarios realizados por el personal docente durante las entrevistas denotan en la mayoría de los casos, que están contentos con el desarrollo del proyecto,

Sin embargo, también pudo detectarse que a algunas maestras se les hace difícil cumplir con las actividades inherentes a éste principalmente en lo que se refiere a planeación y, al director le parece innecesaria la elaboración de tantos documentos para informar sobre el avance y la comprobación de los recursos que les son aportados por el Programa Escuelas de Calidad.

7 Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones fundamentadas en el material teórico que se utilizó para efectuar este estudio de caso, así como en el análisis de la información obtenida a través de instrumentos como las entrevistas, documentos y registro de observación.

La metodología aplicada permitió detectar categorías fundamentales para la investigación, como lo fueron dirección, liderazgo y cambio en la administración de instituciones educativas, considerando como subcategorías el clima organizacional, clima social, organización del tiempo e implantación del proyecto, mismas que dieron un panorama más amplio del contexto estudiado.

Las preguntas que sirvieron de base para esta investigación fueron:

¿Cómo ha incidido en la comunidad escolar la realización del proyecto?

¿Cómo ha influido en el clima escolar la participación en este proyecto?

¿Cómo interpretan y asumen este cambio los maestros y directivos?

¿Cuáles son las objeciones o resistencias?

De acuerdo a la información obtenida y al análisis realizado se considera que la planeación y desarrollo del proyecto

con el que participó la escuela en el P.E.C. incidió de manera positiva en la misma debido a que la escuela obtuvo el reconocimiento de los padres de familia y de la sociedad porque se observó el cambio en la manera de atender a los niños para que obtuvieran un mejor nivel de aprendizaje. Los maestros estuvieron conscientes de que esto implicaba mayor responsabilidad porque se tenía que mantener la calidad que se había obtenido con la aplicación del proyecto.

Al analizar la situación del plantel estudiado se observó que después de la incertidumbre que provocó en el personal docente la implantación del proyecto, se dieron beneficios en algunos aspectos como la mejor coordinación del colectivo para realizar las actividades educativas, lo cual redundó en la buena marcha del plantel, mejores relaciones con los alumnos y padres de familia y en el aspecto material y técnico-pedagógico la consecución de materiales de apoyo didáctico como pizarrones, libros y computadoras para la escuela, debido a la ayuda que se obtiene del P.E.C. para adquirirlos.

El liderazgo que ejerció el director fue el factor que determinó la realización del proyecto debido a que impulsó las actividades inherentes al proceso de innovación logrando integrar a todos los docentes para su implementación. Este liderazgo fue del tipo político antagónico de acuerdo a la clasificación de Ball

(1994) porque persuadió y convenció al colectivo considerando un reto de su función lograr el proceso de innovación.

Y en relación a la práctica administrativa, el director se considera como administrador clásico porque supervisó el proceso de implementación de proyecto, administrador humanista debido a que se preocupó porque la calidad en las relaciones de trabajo repercutieran a favor de la realización del trabajo en colectivo y también un administrador sistemático porque buscó cumplir con los objetivos que estableció la escuela para buscar la excelencia en el trabajo.

También se notó el liderazgo de algunos docentes que coadyuvaron con la dirección del plantel al influir en los profesores que mostraban resistencia al cambio y a participar en las actividades que se realizaron para implementar el proceso innovador.

Al realizar las reuniones con frecuencia los docentes tuvieron oportunidad de conocerse mejor, con lo cual se dio mayor seguridad para desarrollar las actividades por lo que se observa una mejoría en el clima escolar al existir compañerismo en el personal que labora en la institución, asimismo se observó mayor participación de los alumnos en las actividades que se realizaron a nivel escuela.

En las observaciones realizadas de las reuniones de consejo técnico se pudo comprobar el interés del colectivo por llevar a

cabo las actividades que son necesarias para continuar con el cambio educativo en su escuela. Lo interpretaron como un aspecto favorable y como una responsabilidad que tenían que cumplir porque estaban convencidos de que era un cambio que beneficiaría su labor y haría más agradable el trabajo al planear lo que se va a realizar y obtener apoyos para lograr sus objetivos.

Al principio había objeciones o resistencias de algunos integrantes del personal para trabajar en el proyecto porque no tenían información específica sobre lo que se iba a realizar, la resistencia más común de los maestros era en cuanto a la realización de actividades de planeación en días y horas inhábiles, que aunque lo aceptaron, no dejó de ser una situación que les restó tiempo a sus actividades personales.

Después de la inclusión de la escuela en el P.E.C., los docentes modificaron algunas de las actividades que realizaban porque empezaron a utilizar las computadoras que adquirieron con el apoyo del PEC. A partir de entonces se les facilitó la elaboración de materiales didácticos para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, además de que al contar con el servicio de Internet también fueron utilizadas por los alumnos para mejorar su aprendizaje. Con esto se incrementó la participación en equipo tanto de los docentes como de los alumnos.

Este estudio tiene limitaciones porque no muestra la percepción de todos los actores del contexto investigado, aunque

la muestra de maestros entrevistados dio una idea aproximada de lo que el colectivo pensaba al respecto. Además, tiene la limitación propia del tiempo, puesto que no fue posible realizar un registro exhaustivo de eventos en donde se observara la participación de los docentes con los alumnos

De acuerdo a las anteriores conclusiones, se responde a la pregunta de investigación: ¿Qué transformaciones se han experimentado en la administración escolar a partir de la participación de la escuela en el Programa Escuelas de Calidad (PEC)?

Las transformaciones que se han realizado en la administración escolar a partir de la participación de la escuela en el Programa Escuelas de Calidad reflejan el empeño que el colectivo docente puso en las actividades que se aplican en las aulas en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje porque lograron que los alumnos fueran más participativos produciendo textos, al mismo tiempo que mejoraron en la comprensión de la lectura, tal como se observó en los registros de calificaciones del último ciclo escolar.

Este estudio puede servir a otras instituciones que aún no se deciden a participar en el PEC por los logros que se alcanzaron. Especialmente puede ser útil a los directores que pretenden integrar equipos de trabajo con sus docentes, puesto que las evidencias encontradas en este contexto pueden servir como

referencia para encauzar a los maestros para la realización de un proyecto escolar a pesar de las dificultades que esto representa.

También fue necesario que se modificaran prácticas metodológicas del personal docente en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje para subsanar las fallas que de acuerdo con el análisis realizado encontraron y que fueron analizadas en el colectivo para adaptarse en cada uno de los grupos considerando cada uno de los escenarios de trabajo de los maestros de acuerdo a las directrices trazadas (Clark, Lotto y Astuto, 1984, citados en Fullan y Stiegelbauer, 2004).

Existió innovación en el trabajo porque se modificó la forma de desempeñar sus labores apoyándose en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, como fue el caso de la escuela de este estudio de caso, porque a través del uso de esta herramienta básica se promovió en los alumnos la comprensión lectora al aplicar actividades de aprendizaje que les permitieron una mejor socialización de los conocimientos.

Sin embargo, se advirtieron riesgos que provocaron resistencia en el personal, principalmente en el aspecto administrativo, tales como el exceso de documentación que se tenía que realizar para permanecer en el PEC, la cantidad de tiempo que se empleaba para la planeación de las actividades y la propia normatividad del Programa que deben cumplir las escuelas inscritas.

Esto quedó claro con la opinión del director de la escuela, a quien le pareció que había demasiada burocratización porque él como responsable del plantel tenía que elaborar una serie de documentos para rendir información al respecto.

En el aspecto técnico pedagógico, también se advirtieron riesgos para que el proyecto se implementara porque se requirió que los maestros asistieran a cursos en horarios que se realizaron fuera de la jornada laboral para actualizarse en las distintas formas de enseñanza lo que a algunos se les hizo difícil.

Recomendaciones

De acuerdo a la información recabada en la presente investigación y al análisis que se hizo a través del proceso de triangulación de información teórica y de la información del contexto, se concluyó que la efectividad del proceso que llevan a cabo los docentes de la escuela se ve reducida por el exceso de documentos que se tiene que elaborar por lo que es conveniente que los responsables del programa reduzcan las exigencias administrativas.

Por otra parte, se advierte que los directores de escuelas primarias oficiales como la que ocupó este estudio no tenían la preparación suficiente para asumir la responsabilidad del cambio administrativo y de organización escolar requerido para participar en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), por lo que se sugiere que los directivos reciban una capacitación y supervisión

constantes sobre temas como administración y organización escolar, el cambio educativo, liderazgo, mejora del clima organizacional, para que puedan enfrentar los retos de una manera más adecuada. Así mismo, para que los resultados sean óptimos en términos de la administración educativa, específicamente en cuanto al aprovechamiento en el aprendizaje, es necesario que las autoridades educativas dirijan su esfuerzo hacia la actualización y capacitación de los docentes y directivos con talleres, cursos y reuniones en los que se pugne por su profesionalización y eficiencia.

Es indispensable además que se proporcione mayor supervisión del proceso que desarrollan las escuelas inscritas en el Programa Escuelas de Calidad para que se atiendan las necesidades que en materia educativa tiendan principalmente a solucionar los problemas de aprendizaje en las instituciones educativas y se dote oportunamente de los recursos didácticos necesarios para atenderlos. Como parte de esta supervisión, se sugiere que las fallas en el desarrollo del proyecto se refieran a tiempo y se revise detalladamente qué se necesita para encauzar las actividades.

Es necesario también que las escuelas que participen en este programa o en cualquier proyecto de innovación educativa consideren la incursión de maestros de nuevo ingreso, para cuidar que su participación sea adecuada y no se convierta en una

limitante. También es importante que el programa se conozca en las escuelas normales para que los futuros maestros estén en condiciones de participar en él y se involucren activamente en el proceso para elevar la calidad de la educación.

Otro aspecto que hay que considerar para que el Programa sea adoptado por todas las escuelas del Estado, es el de la creación de un sistema de estímulos para los maestros que participen, ya que como se observó en esta investigación, los maestros dedican muchas horas extraclase, incluyendo fines de semana, con la finalidad de poder cumplir con los requerimientos que exige el proyecto en su escuela.

Finalmente, de acuerdo a los resultados de esta investigación, principalmente en relación con los cambios en la administración educativa y en el clima organizacional, se sugiere a los directores de otras escuelas que emprendan este cambio en sus escuelas, porque a pesar de las limitaciones y resistencias, fueron más los aspectos positivos alcanzados en este cambio sucedido en la escuela investigada.

Este estudio puede servir a otras instituciones que se preocupan por generar una buena comunicación entre directivo y docentes; especialmente puede ser útil a los directores que pretenden integrar equipos de trabajo con sus docentes, puesto que las evidencias encontradas en este contexto pueden servir como advertencia para cuidar aspectos relacionados con el trato a

los maestros, con la delegación de responsabilidades en mandos intermedios y con la información que sirva para determinar su propio estilo de liderazgo, en el sentido de que esto sirva para mejorar su propio estilo, que finalmente, como dice Ball (1994), no hay un estilo fijo, sino que pueden presentarse combinaciones de estilos.

Los cursos de actualización para profesores no han atendido la formación del profesorado para una administración del centro escolar encaminada a la realización de proyectos; así mismo, los directores no han sido preparados para realizar su función de liderazgo acorde a las demandas que el PEC plantea; sin embargo, sobre la marcha se han ofrecido cursos para directores sobre gestión escolar al cual no todos los directores tienen acceso, ya sea porque no se reciben la información en forma oportuna, o porque el número de participantes es limitado.

Lista de referencias

- Álvarez, A. (2001). *Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?* Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico agosto-mayo, No. 26, 35-58. Hard Copy. Consultado el 11 de noviembre de 2003 en <http://www.campus-oei.org/revista/rie26f.htm>
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. (4ª ed.). Barcelona: Editorial Horsori.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000) *La Enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Boyett y Boyett (1998) *Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Traducción de Betty Trabal. Bogotá: Editorial Norma.
- De Vicente, P. (2001). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Delgado, A.J. (2000). *La actividad directiva sobre objetivos y estructuras o la dirección clave de funciones*. En: Centro Escolar y Acción Directiva. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Fuentes, H. (1999). *El proceso de investigación científica desde el modelo holístico configuracional. (Abstract)*. Consulta realizada el 19 de noviembre de 2005, en: www.santiago.cu/cienciaspc/números/2003/2/artículo02.htm
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2004) *El Cambio Educativo, Guía de Planeación para maestros*. México: Ed. Trillas.
- González, M. T., Nieto, J. M. y Portela, A. (2003) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Latorre, M. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Consulta realizada el 15 de noviembre de 2005, en: http://aulaintercultural.org/article.php3?id_article=955
- Lincoln, S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- López López, M.C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Miklós, T., y Tello, M. (2003). *Planeación Prospectiva: Una estrategia para el diseño del futuro*. México, D.F. Ed. Limusa, S.A. de C.V.,
- Millán, A., Rivera, R. y Ramírez, M.S. (2002) *Calidad y efectividad en instituciones educativas*. México: Trillas
- Múnevar, R. y Quintero, J. (2000) *Investigación Pedagógica y Formación del Profesorado*. Consulta realizada el 7 de noviembre de 2005, en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Namo de Mello, G. (2004). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. (2^a. ed.). Buenos Aires: Aique.
- Programa Escuelas de Calidad. I.E.E.P.O. Consulta realizada el 13 de octubre de 2005 en <http://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/pec>
- Programa Nacional de Educación. Secretaría de Educación Pública. México. Consulta realizada el 16 de octubre de 2005, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de
- Senge, P., (1999). *La Quinta Disciplina, El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Ed. Granica, S.A.,
- Stake, Robert E., (1999). *Investigación con estudio de casos*. Traducción de Roc Fililla. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Yellow y Weinstein, (1997). *La psicología del aula*. México: Ed. Trillas.

Anexo A

Persona como instrumento

Mi experiencia de 25 años como directivo de instituciones educativas en el nivel de primaria formal me ha permitido conocer las causas por las que los objetivos que se proponen en el Plan y Programas de Estudios que emite la Secretaría de Educación Pública se alcancen o no, teniendo como referencia el desempeño de los docentes ya que este es un factor importante que incide en el ámbito educativo que se observa al aplicarse distintas formas de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje.

La primera herramienta que tenemos, aún cuando no se pretenda realizar una investigación formal es la observación porque se observa el comportamiento de los docentes al realizar sus labores, la forma en que se desempeñan, la disciplina de sus alumnos y de manera general, la organización de los planteles educativos.

El caso que estoy documentando está basado en el cambio que pretende un grupo de docentes teniendo como apoyo el Programa Escuelas de Calidad, de ahí el interés educativo que conlleva, por la innovación que se está realizando y que posiblemente anime a otros docentes a integrarse a este programa, y al investigador le permitirá realizar una evaluación para percibir si es acertada la forma en la que se llevan a cabo las distintas actividades para alcanzar los objetivos que se señalaron en el proyecto que se elaboró al inscribirse la escuela en el mencionado Programa.

Seleccioné este caso porque considero que puede llevarnos a comprender como se realiza el cambio educativo y cuáles son los problemas que tienen que

enfrentar los directivos para integrar a todos los docentes al trabajar como equipo y no de manera individual, como generalmente se hace, lo cual he observado en mi labor como supervisor escolar, lo que me ha permitido recolectar e interpretar algunos datos sobre lo que está ocurriendo

En la escuela del caso la mayoría del personal cuenta con experiencia superior a los 15 años de trabajo con alumnos de primaria y cada uno ha desarrollado un estilo propio de trabajo por lo que el estudio se enfocará a observar que sucede al aplicar el proyecto; también se entrevistará a los maestros que considero son relevantes en esta actividad y que de alguna manera nos proporcionarán mayores elementos de análisis.

Anexo B

Muestra del diario reflexivo

Fecha	Actividad	Reflexiones
Intenciones y Objetivos del estudio de caso	<p>El motivo que me llevó a realizar el estudio de caso fue conocer a fondo cómo se trabaja en el Proyecto Escuelas de Calidad debido a que recientemente se ha dado mucha difusión a éste con la intención de involucrar a todos los docentes del país a mejorar la calidad de la educación. En mi trabajo como Supervisor Escolar he observado que existen distintas opiniones al respecto debido principalmente a la falta de información o en todo caso a la información negativa que algunos profesores tienen ya que diversos medios de comunicación descalifican los aciertos que este programa pudiera tener y lo acusan de ineficiente y con graves fallas, como lo señala un artículo publicado en un periódico: "...El escrutinio de dicho programa arrojó que en tres años de operación, los resultados de los indicadores educativos y las pruebas aplicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las escuelas inscritas "muestran que no se cumplió con el propósito de elevar el aprovechamiento escolar, y la dependencia no contó con el sistema de evaluación para medir los resultados de la gestión y el desempeño escolar, en los planteles del Programa Escuelas con Calidad, por lo que no fue posible evaluar en qué medida se consolidó el modelo de autogestión educativa". ...; al realizar el estudio de caso presentado tengo la intención de realizar la investigación a fondo y cómo influye en la educación de los alumnos de una escuela de mi Zona Escolar considerando los lineamientos específicos que se señalan para una investigación lo cual me proporcionará elementos que permitirán definir la efectividad del programa en el contexto donde desarrollo mis actividades.</p> <p>La escuela donde se desarrolla el caso es la única de las trece que integran la Zona Escolar a mi cargo que está en el programa y de las 30 escuelas primarias que existen en la ciudad sólo están inscritas esta y otra que pertenece a una zona distinta.</p> <p>Para la actividad 1 se requiere realizar entrevistas a personas involucradas en el proyecto desde su inicio y en su desarrollo. De los 17 maestros que laboran en la escuela, considero que la profesora Remedios, ahora jubilada, por ser quien ocupaba la dirección de la escuela cuando se consideró en el proyecto podrá dar mucha de la información que se necesita para llevar a cabo el proceso de investigación cuando se entreviste; la profesora Egla, maestra con mucha experiencia en la labor docente y quien fungió como encargada de la escuela durante el cambio de directivos, también será de utilidad en este trabajo; el profesor Joel, actual director de la institución, a quien le ha correspondido el desarrollo del proyecto también está de acuerdo en ser entrevistado y la profesora Teresa que ingresó al plantel en el ciclo escolar anterior pero que ha colaborado de manera entusiasta por ser el tema del proyecto su especialidad como docente durante los quince años que tiene como maestra de primaria, ella se ha destacado por atender de manera eficiente a los alumnos del primer ciclo de instrucción primaria y es la comprensión lectora a lo que mayor énfasis pone en la adquisición de la lectura y escritura durante el proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>Aunque debo aclarar que cuando me enteré que la escuela se iba a integrar al proyecto después de tres días de asesoría sobre lo que debería realizarse dudé que el personal estuviera de acuerdo en realizar las actividades para inscribirse.</p>	

Anexo C

Observación de una clase

Como supervisor escolar he tenido la oportunidad de visitar los grupos de la escuela para conocer el avance de los alumnos y el desempeño de los maestros de acuerdo con lo que señala la normatividad oficial, por lo que no significó mucho esfuerzo ni distracción de mis actividades considerando que es una de las funciones inherentes al cargo.

El día de la visita consideré visitar los grupos de primero y segundo grados con la intención de observar cómo se desempeñaban los alumnos en clases ante la aplicación de las nuevas estrategias que por motivo de la implementación del proyecto de innovación aplicaron los docentes.

En el grupo de segundo grado se observó cómo manipularon los libros de la biblioteca del grupo, que adquirieron gracias al apoyo que la escuela obtuvo del P.E.C.:

La maestra les indicó a sus alumnos que el trabajo de ese día consistía en buscar alguna lectura en la que aparecieran las palabras que habían aprendido el día anterior pero sin escoger los libros, ella se encargó de distribuir los libros de la biblioteca de grupo.

Al tener los libros en sus mesitas de trabajo rápidamente empezaron a hojearlos para buscar las palabras, observándose que algunos niños encontraban además de las aprendidas palabras

similares leyéndolas correctamente, lo que sirvió para comprobar que en realidad hubo aprendizaje, aunque también a algunos se les dificultó encontrarlas, tuvieron confusión.

. La maestra comentó “Los libros que hace poco se adquirieron han sido de gran ayuda porque permite que los niños tengan materiales distintos para trabajar”. (Registro de Observación del 19/09/04).

Anexo D

Entrevista A

Persona entrevistada: Director actual

N: Número de participación

P: Participante

D: Director

E: Entrevistador

N	P	DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
1	E	Buenas tardes.
2	D	Buenas tardes.
3	E	Te explique en que consiste esta entrevista ¿cuántos tiempo tienes como Director en esta escuela?
4	D	El primero de octubre cumpla 4 años en esta institución.
5	E	¿Sabes cómo se organizaba el personal antes del proyecto?
6	D	No, la verdad no tengo idea.
7	E	¿Quiénes participaban en las reuniones de profesores?
8	D	Toda la plantilla del personal docente.
9	E	¿De qué manera ha modificado la organización del consejo técnico la implementación del proyecto?
10	D	En la implementación del proyecto hemos trabajado con dos comisiones la técnico pedagógica y la de acción social.
11	E	¿Cómo era el ambiente entre profesores antes de la implementación del PEC, del Proyecto Escuelas de Calidad?
12	D	La organización más que nada se basaba en puros trabajos individuales, no estábamos acostumbrados a trabajar en el colectivo y por eso hacía que el trabajo que se inició con Escuelas de Calidad fuera un poquito ríspido en cuanto a la organización porque los maestros siempre ponían de pretexto que los sábados y domingos eran días que ellos ocupaban para hacer las actividades propias de su hogar.
13	E	¿Qué cambios se han observado en la participación de los profesores a partir de la realización del proyecto?
14	D	Ha habido un cambio de mentalidad ya que nos hemos involucrado todos los compañeros de trabajo como un equipo común con ideas comunes y eso ha hecho que la convivencia en términos escolares sea benéfica para la propia institución y para los alumnos en nuestras aulas de clases. (Entrevista A, 14D)
15	E	¿Ha habido cambios en la participación de los profesores y en ti como director a partir de la implementación del proyecto?
16	D	Definitivamente, los cambios han sido muy importantes y notorios ya que ahora para trabajar las cuatro dimensiones nos

		unimos en equipo, trabajamos cuatro equipos, después socializamos el contenido de esas cuatro dimensiones y las unificamos por todo el personal docente, hemos trabajado en colectivo como lo marca el proyecto.
17	E	¿Cuánto tiempo se dedica en las reuniones de consejo técnico para tratar asuntos relacionados con la implementación del proyecto?
18	D	El tiempo que hemos necesitado nosotros, que hemos utilizado para trabajar Escuela de Calidad, en cuanto al Consejo Técnico, las tardes no nos alcanzan, el tiempo no es el que requerimos, y por eso mismo hemos optado por trabajar sábados y domingos con todos los compañeros y aquí en la dirección de la escuela hemos estado de ocho de la mañana a cuatro, cinco o seis de la tarde porque los maestros ya vieron que el compromiso que ellos se fijaron al inicio del proyecto lo estamos cumpliendo y a mí me da mucha satisfacción ya que los alumnos son los únicos beneficiados con el trabajo que nosotros abordamos con el proyecto escuelas de calidad. (Entrevista A, 18D)
19	E	¿Qué metodología aplican los docentes en cada uno de los grupos después de la implementación del proyecto?
20	D	Nos hemos avocado a realizar, en todos los salones, los compañeros llevan la propuesta PRONALEES, ya que es la metodología que hemos utilizado, iniciamos con los primeros grados pero ahora ya lo estamos poniendo en práctica en los 6 grados de la escuela.
21	E	¿Qué resultados se obtuvieron después de la realización del análisis FODA en la institución?
22	D	La verdad que fue un trabajo arduo porque se tuvo que sacar toda la información de dos años atrás en la cual se requería de mucho trabajo, muchas horas de análisis, vimos nuestras fortalezas, cuales eran nuestras fortalezas, vimos nuestras debilidades también y nos dimos cuenta de que el trabajo que nosotros realizamos en lo que respecta a escuelas de calidad iba a tener repercusión en el ámbito escolar tanto en lo profesional de los compañeros como en el trabajo en colectivo con padres de familia, con alumnos, y más que nada en el personal docente que es el que se echó a costas este trabajo y lo estamos llevando a cabo y lo estamos sacando adelante. (Entrevista A, 22D)
23	E	¿Ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la aplicación del proyecto?
24	D	Definitivo, definitivo, ya que los maestros se han dado cuenta de que la calidad de la educación no estriba en cómo está el edificio escolar, sino que la calidad la brindamos nosotros como maestros, la calidad la reciben nuestros alumnos y la calidad se refleja cuando nuestras inscripciones han aumentado ¿por qué? Porque precisamente nuestras inscripciones han aumentado por la calidad del servicio que nosotros ofrecemos a la comunidad en general.

		(Entrevista A, 24D)
25	E	¿Cuáles actividades han sido modificadas para la buena aplicación del proyecto?
26	D	Las actividades que hemos puesto en práctica son aquellas que conllevan a los alumnos en cuanto a lo producción de textos como son cuentos, leyendas, chistes y todo lo que implica la producción de textos, esto aunado a que van correlacionados con los contenidos programáticos,
27	E	¿Qué actividades realiza cada docente como resultado de la aplicación del proyecto?
28	D	Todos los docentes en general, los trece grupos participan con este proyecto ya que en los trece grupos se ve la producción de textos, llámese cuentos, llámese leyendas, ellos aplican sus contenidos, los correlacionan, los aplican y los alumnos en general hacen sus exposiciones de trabajo y estamos ahorita en plática con los compañeros para ver si podemos sacar una gaceta propia de la escuela en donde salgan a relucir todos esos trabajos que los maestros han implementado en el proyecto escuelas de calidad que es la deficiencia en la comprensión de la lectura. (Entrevista A, 28D).
29	E	¿Cómo valoran los docentes, director y padres de familia el impacto del proyecto?
30	D	El valor que los maestros dan es hasta cierto punto, ¿como te podría decir?, indescriptivo, ¿indescriptivo porque? porque se han dado cuenta que con el proyecto escuelas de calidad, hemos superado varias deficiencias, una de ellas es el trabajo en colectivo, esa es una de lo que nosotros estamos orgullosos, de que podemos decir de que nosotros si sabemos trabajar en colectivo, la otra es que la escuela en cuanto a edificio, tiene muchas mejorías en lo que respecta a ventilación, en lo que respecta a iluminación, en lo que respecta a las máquinas que tenemos en la dirección las cuales les sirven a los maestros para que en ellas elaboren su material y todos los recursos necesarios para la aplicación de la metodología PRONALEES.
31	E	¿Cómo ha repercutido el proyecto en la formación profesional de los docentes?
32	D	En ese rubro, los docentes se han hecho a la idea de que tienen que capacitarse, tienen que capacitarse, tienen que ser mejores maestros para brindar mejores clases y lo que a mi me ha impactado es que los compañeros maestros asisten a los cursos estatales, asisten a los T.G.A., tenemos compañeros que asisten a planeación en el CAM y eso hace que se eleve mejor la calidad de la educación.
33	E	¿Cómo ha influido la implementación del proyecto en la comunidad escolar?
34	D	En la comunidad ha influido porque los padres mismos, nos hacen promoción en cuanto a la calidad que brindamos aquí en la

		escuela..., en cuanto en la calidad educativa, aparte de los programas en los que hemos participado ya sea dentro y fuera de la ciudad, hemos participado en programas socioculturales y esto hace que nuestra escuela como una alternativa más de educación nos ubica como una de las mejores de la ciudad. (Entrevista A, 34D).
35	E	¿Qué tipo de liderazgos han surgido o se han reforzado a través de la realización del proyecto?
36	D	Mira, aquí existen varios tipos de líderes, existe el líder que le gusta el trabajo, el que se preocupa porque nuestra escuela brinde mejores servicios, existe el líder de las relaciones humanas, aquél que siempre procura que nuestra convivencia sea mejor y en la dirección está el líder que los invita al trabajo en colectivo, el trabajo en conjunto y que los invita más que nada a que su labor como profesores y como facilitadores de la enseñanza se avoquen a eso, existen varios tipos de líderes, entre ellos los tres que te pude mencionar.
37	E	¿Qué avance tiene el proyecto hasta la fecha?
38	D	Tenemos un avance del 80%, el 20% restante te lo comentaba yo, lo vamos a alcanzar cuando ya nuestra institución tenga su propia gaceta que nos dé la oportunidad de ofrecer nuestros trabajos a las demás instituciones no solamente de la ciudad sino de toda la región, es un proyecto que nosotros hemos implementado ahorita, ahora si que se está cocinando, a lo mejor para el próximo ciclo escolar ya tengamos esa revista en la cual vamos a coleccionar trabajos no solamente de nuestra escuela sino trabajos escuelas de otras comunidades.
39	E	¿Cómo se controla el seguimiento de la aplicación del proyecto?
40	D	El seguimiento se controla a base de la documentación que nosotros presentamos en el departamento de escuelas de calidad en la cual ellos nos solicitan las metas, las actividades y los recursos que nosotros vamos a utilizar para la implementación del proyecto, en las metas fijamos lo que nosotros queremos abatir con las actividades que marcamos, en este caso nuestra función principal es que el alumno de toda la institución comprenda lo que lea, en base a esa comprensión nosotros tenemos una serie de actividades que tenemos que implantar para alcanzar esa comprensión de la lectura. (Entrevista A, 40D)
41	E	¿Cuál es la actitud de los alumnos en el desarrollo de las actividades?
42	D	Los alumnos se han integrado a esta nueva forma de trabajo ya que todo es participativo, los alumnos tienen que participar activamente en todas las actividades que el maestro diseñe y por lo tanto es una tarea pues, un trabajo que el propio maestro debe diseñar para que todos los alumnos de su aula, de su salón de clases participen de manera eficaz.

43	E	¿Todos los docentes participan activamente en el desarrollo del proyecto?
44	D	Estamos hablando de un trabajo en colectivo y el trabajo en colectivo es lo que requiere, la participación de todos los compañeros maestros, hay excepciones como en todos los casos pero el mismo grupo atrae a los compañeros a que se integren al trabajo ya que el beneficio es para todos los maestros, el beneficio es para todos los alumnos, el beneficio es para todos padres de familia y los propios maestros han integrado a los compañeros que por uno u otro motivo no han querido involucrarse al cien por ciento en este tipo de trabajo. (Entrevista A, 44D)
45	E	Es todo, muchas gracias.
46	D	De nada, para servirle, profe.

Anexo

Entrevista B

Persona entrevistada: Maestra jubilada

N: Número de participación

P: Participante

MJ: Maestra entrevistada

E: Entrevistador

N	P	DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
1	E	Buenas tardes maestra.
2	MJ	Buenas tardes.
3	E	Ya le platicué en que consiste la entrevista que le voy a hacer ¿cuántos años trabajó ud. esta escuela?
4	MJ	14
5	E	14 años, ¿cuánto tiempo le tocó a Ud. ver el proyecto?
6	MJ	3
7	E	¿Los últimos 3? ¿Desde el inicio?
8	MJ	Desde el inicio
9	E	¿Sabe cómo se organizaba el personal antes del proyecto?
10	MJ	Por las comisiones que marca el manual del Director
11	E	¿Cada uno tenía sus comisiones específicas?
12	MJ	Si
13	E	¿Quiénes participaban en las reuniones de profesores?
14	MJ	Pues unos cuantos, no todos, dos tres, los que participábamos y el director que organizaba.

15	E	¿De qué manera se ha modificado la organización del consejo técnico al implementarse el proyecto?
16	MJ	Hay más participación de maestros y con más libertad de ver los errores.
17	E	¿Cómo era el ambiente entre profesores antes de la implementación del PEC, del Programa Escuelas de Calidad?
18	MJ	Había un ambiente de poca amistad, más bien era que cada quien de su trabajo a su casa y de su casa a su trabajo
19	E	¿Qué cambios se han observado en la participación de los profesores a partir de la realización del proyecto?
20	MJ	Han sido varios, en primer lugar hay más lazos de amistad, hay un ambiente mejor, inclusive los maestros se atreven a participar más en todos los aspectos, en cualquier aspecto hay más participación de cada uno de ellos ya sea opinando, dando opiniones o participando activamente
21	E	¿Ha habido cambios en la participación de los profesores y directivos a partir de la implementación del proyecto?
22	MJ	Si, varios
23	E	¿Cómo cuales? ¿Cuáles ve ud.?
24	MJ	Por ejemplo, hay una relación mejor entre los maestros no importa el grado que atiendan, la antigüedad o de que escuela vengan, por ejemplo los que apenas llegaron, entre maestros y director pues también ha cambiado mucho la situación porque antes poco nos atrevíamos a hacerle ver los errores, en cambio ahorita ya es diferente, no importando que esté el director, claro sin ofender, pero ya se le hacen ver los errores o problemas que hay en la escuela, siempre para mejorar.
25	E	¿Cuánto tiempo se dedica en las reuniones de consejo técnico para tratar asuntos relacionados con la implementación del proyecto?
26	MJ	Bueno a un inicio, cuando empezamos a ver como íbamos a entrar al proyecto, en asambleas de Consejo Técnico no se le dedicaba ningún tiempo ya que se dedicaba a problemas de la escuela, de los niños, del aprendizaje y del proyecto no porque no estaban convencidos en su totalidad de entrar al proyecto ya que para la mayoría de los compañeros significaba un trabajo extra.
27	E	¿Qué metodología aplican los docentes en cada uno de los grupos después de la implementación del proyecto?
28	MJ	Bueno, son los mismos nada más que como que hay más interés ahorita porque vemos las necesidades de la escuela, vemos las debilidades que tiene el aprendizaje, entonces los métodos que se aplican siguen siendo los mismos pero ya aplicados con mas responsabilidad con más conocimientos y sobre todo dándole mayor importancia a la lecto- escritura ya que vemos que es lo que ocupa el primer lugar en todos los grados. Si no hay una

		buena lectura no hacen un buen razonamiento entonces pues en todas las demás materias no hay avance.
29	E	¿Qué resultados se obtuvieron después de la realización del análisis FODA en la institución?
30	MJ	Al verse todos los problemas, o beneficios, o adelantos que se tienen, después de realizarse el análisis como que cambió nuestra forma de ver los problemas o las situaciones, como que ya tenemos más armas para sacar una educación mejor, para que los problemas tengan una mejor solución también. (Entrevista B, 30MJ)
31	E	¿Ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la aplicación del proyecto?
32	MJ	Si, ya los niños, antes era más tímidos, inclusive no teníamos las computadoras, no teníamos libros, ahorita ya hay niños que se interesan por venir a pedir un libro o platicar de lo que ellos ven en la computadora, inclusive ya platican de Internet o sea, de temas que antes ellos únicamente lo veían en la calle y ahorita no porque tenemos aquí en la escuela, inclusive ellos hablan ya del proyecto también. (Entrevista B, 32MJ)
33	E	¿Cuáles actividades han sido modificadas para la buena aplicación del proyecto?
34	MJ	Por ejemplo, una de las actividades que más han sido modificadas es la forma de ver el papel del maestro, antes simplemente “soy el maestro”, “hagan esto y punto” ahorita ya no porque más bien ya somos asesores, ya vemos que los niños trabajen con libros, con materiales, para que ellos vayan descubriendo sus errores y al mismo tiempo vayan aplicando los conocimientos que ellos adquieren. (Entrevista B, 34MJ)
35	E	¿Qué actividades realiza cada docente como resultado de la aplicación del proyecto?
36	MJ	Bueno, principalmente son actividades de lecto-escritura que fue al principio, cuando empezamos a hacer el proyecto, el tema que más nos interesó por la importancia que tiene y entonces a esas actividades son a las que hemos encaminado más, tratamos de implementar algunas actividades, por ejemplo, para leer libros, para platicarlos, para que los padres también se interesen a leer y que escriban, por ejemplo: se han implementado también concursos en los salones, de aula o a nivel escuela
37	E	¿Cómo valoran los docentes, director y padres de familia el impacto del proyecto?
38	MJ	Bueno para nosotros creemos que fue algo bueno para la escuela puesto que hemos adquirido varias cosas que antes no teníamos en la escuela y consideramos que fue algo esencial y para el director, aunque yo no soy directora, creo que es lo mismo porque hay muchas escuelas que no están en este proyecto y que no están en posibilidades de tener computadoras que ya son propiedad de la escuela y para los padres de familia, tuve la

		oportunidad de tener una reunión con ellos antes de iniciar el proyecto y en un principio ellos como que dudaban de que nos fueran a dar el dinero o que fuera benéfico para los niños, algunos lo recibieron de buen agrado y dijeron que si era para mejoramiento que nos iban a apoyar, después cuando entramos al proyecto, los padres que estaban dudosos escucharon el informe que les dimos de lo que se había hecho, tuvimos el apoyo de la mayoría de padres de familia y ellos se mostraron muy contentos. (Entrevista B, 38MJ)
39	E	¿Cómo ha repercutido el proyecto en la formación profesional de los docentes?
40	MJ	Creo que la mayoría de los compañeros se mostraban apáticos para actualizarse, en cambio ahorita, si no van a cursos especiales de actualización, cuando menos ya acuden a los que organiza la supervisión o se interesan por preguntarnos a los que si acudimos, entonces creo que si ha repercutido de manera favorable. (Entrevista B, 40MJ)
41	E	¿Cómo ha influido la implementación del proyecto en la comunidad escolar?
42	MJ	De manera positiva porque nuevamente digo, ha habido muchas mejoras y pues eso lo ven tanto los alumnos, los padres de familia y los mismos maestros, en la mejora de la educación y del edificio escolar.
43	E	¿Cuál es la función del director en el desarrollo del proyecto?
44	MJ	Es organizar cada una de las actividades que debemos hacer los maestros, en la elaboración del proyecto es también organizar que área nos corresponde, que tema vamos a desarrollar o que temas se deben tratar.
45	E	¿Cree Ud que algún tipo de liderazgos han surgido o se han reforzado a través de la realización del proyecto?
46	MJ	Pues si, porque por ejemplo en la organización se ve claramente quienes son los líderes ya que aunque todos tenemos la posibilidad de inducir o hablar pues no todos tenemos el valor de hacerlo y entonces ahí se ve que han surgido varios compañeros que son los que toman la batuta para llevar el tema que les toca desarrollar, o en el aspecto de organización, a pesar de que es el director el que organiza, si se ha visto que hay varios maestros que son los que intervienen directamente para que se hagan los trabajos. (Entrevista B, 46MJ)
47	E	Es todo maestra, muchas gracias.
48	MJ	Por nada.

Anexo

Entrevista C

Persona entrevistada: Maestra de nuevo ingreso en la escuela

N: Número de participación

P: Participante

MN: Maestra entrevistada

E: Entrevistador

N	P	DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
1	E	Buenas tardes maestra, ahora le toca a Ud. la entrevista relacionada con el Proyecto Escuelas de Calidad.
2	MN	Si, ya estoy lista.
3	E	¿Cuánto tiempo tiene Ud. trabajando en esta escuela?
4	MN	2 ciclos escolares.
5	E	¿Dos ciclos escolares? ¿Estamos hablando de dos años normales hasta la fecha, verdad?
6	MN	Si
7	E	¿Cómo ve Ud. el ambiente entre los profesores?
8	MN	Bueno, he visto que los maestros, cuando realizamos las reuniones de Consejo Técnico para ver lo del proyecto de Escuelas de Calidad, he visto que participan, dan sus puntos de vista, sus experiencias que han tenido durante el tiempo que tienen de trabajar en él.
9	E	¿Cuánto tiempo se dedica en las reuniones de consejo técnico para tratar asuntos relacionados con la implementación del proyecto?
10	MN	Después de la hora del recreo tomamos algo de tiempo para trabajar con este proyecto, a veces salimos hasta las 8 de la noche y en ocasiones destinamos un día inhábil para realizar el trabajo. (Entrevista C, 10MN)
11	E	¿Cuál es la metodología que aplican los docentes en cada uno de los grupos después de la implementación del proyecto?
12	MN	Ahorita con PRONALEES y en algunos grupos a través de, se han utilizado los libros de la biblioteca, se ha trabajado con el grupo considerando los contenidos del Plan y Programa
13	E	A ud. no le correspondió la realización del análisis FODA que se hizo para la implementación del proyecto, ¿sabe cuáles son las fortalezas de la escuela en la institución?
14	MN	No
15	E	¿Cree Ud. que ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la implementación del proyecto?
16	MN	Si, ha cambiado en algunas asignaturas, por ejemplo, en español, porque se ha visto la participación de los niños en

		algunos proyectos o concursos que promueve la Supervisión Escolar, en la Escuela y hemos visto que participan más en los salones de clases principalmente, en la escritura y otras actividades de esa asignatura.
17	E	¿Cuáles actividades han sido modificadas para la buena aplicación del proyecto?
18	MN	Bueno, este, los maestros no sé, porque no he observado, algunos comentan que ahora es diferente.
19	E	¿Qué actividades realiza cada docente como resultado de la aplicación del proyecto?
20	MN	¿Qué actividades?
21	E	Sí, para llevar a cabo el proyecto
22	MN	Bueno, se ha empleado la pedagogía, o sea los maestros han ido a cursos y los talleres que se implementan, han ido a los cursos para mejorar el trabajo, participan en el proyecto de escuelas de calidad y también realizan actividades en el salón de clases.
23	E	¿Cómo valoran los docentes, director y padres de familia el impacto del proyecto?
24	MN	Buena, porque ellos han visto los beneficios que se obtienen aquí en la escuela, por ejemplo, en los materiales, los libros, hemos visto también las computadoras porque antes no las tenían.
25	E	¿Cómo ha repercutido el proyecto en la formación profesional de los docentes?
26	MN	Pues ha repercutido porque aprovechan los cursos y talleres para aprender más
27	E	¿Cómo ha influido la implementación del proyecto en la comunidad escolar?
28	MN	Bueno, se ha aceptado porque los alumnos aprovechan los materiales con los que se cuenta en la escuela
29	E	¿Cuál es la función del director en el desarrollo del proyecto?
30	MN	Bueno, aquí la función del director es organizar principalmente a los maestros, checar el avance del proyecto e invitarnos a que continuemos trabajando. (Entrevista C, 30MN)
31	E	¿Qué avance tiene el proyecto hasta la fecha?
32	MJ	Se ha avanzado porque como le dije anteriormente se han visto los cambios en los alumnos y en los maestros
33	E	¿Cómo se controla el seguimiento de la aplicación del proyecto?
34	MJ	Bueno, se han estado realizando las reuniones, se ha estado trabajando con los niños para poder seguir aplicando este proyecto.
35	E	¿Cuál es la actitud de los alumnos en el desarrollo de las

		actividades?
36	MJ	Se notan más interesados, hay más participación en la escuela y en las actividades fuera de ella así como en el salón.
37	E	¿Todos los docentes participan activamente en el desarrollo del proyecto?
38	MJ	Sí, en caso de que algún maestro tiene algún percance pues no, pero todo el tiempo están participando
39	E	Muchas gracias maestra, eso es todo
40	MJ	Si. Por nada.

Anexo

Entrevista D

Persona entrevistada: Exdirectora de la escuela

N: Número de participación

P: Participante

XD: Maestra entrevistada

E: Entrevistador

N	P	DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
1	E	Buenas tardes maestra Remedios.
2	XD	Buenas tardes.
3	E	La entrevista que le voy a hacer, como Ud. sabe, se relaciona con el Proyecto Escuelas de Calidad ¿Cuánto tiempo hace que trabajó Ud. esta escuela?
4	XD	Ya va para 3 años
5	E	¿Cómo fue que la escuela se inscribió en el proyecto?
6	XD	Bueno, el Supervisor nos informó en una reunión de Consejo Técnico de Zona que a la Jefatura de Sector llegó la convocatoria para que se inscribiera una escuela por zona y como el Sector tiene 6 zonas serían 6 las escuelas inscritas para que en esa etapa se considerara como a 24 escuelas en la región ya que aquí en la región de Tuxtepec hay 4 sectores. Entrevista D, 6XD)
7	E	¿Y porqué se consideró a la escuela Benito Juárez?
8	XD	Es que estaba difícil determinar cual de las 9 escuelas oficiales de la zona se inscribiría y el Consejo técnico después de analizar propuso que se sorteara entre las 4 escuelas vespertinas que es donde existe mayor rezago en el aprendizaje.
9	E	¿Y en realidad existía rezago en la escuela?
10	XD	Bueno, se considera que sí porque a las escuelas vespertinas generalmente asisten niños que por las mañanas se dedican a trabajar o que ya no alcanzaron cupo en las escuelas matutinas, además son hijos de personas que no tienen un trabajo seguro por lo que nos es lo mismo trabajar con niños de escuelas matutinas

		que con los de vespertinas, porque no tienen el mismo apoyo.
11	E	¿Cómo se organizaba el personal antes del proyecto?
12	XD	Para trabajar en su grupo, cada uno planeaba sus actividades de acuerdo con los contenidos programáticos y en el Consejo Técnico también desempeñaban una comisión de apoyo, como la Técnico-Pedagógica, la de Extensión Educativa. Recursos Materiales o Superación Profesional.
13	E	¿Cada uno tenía sus comisiones específicas?
14	XD	Si
15	E	¿Quiénes participaban en las reuniones de profesores?
16	XD	En las reuniones de Consejo Técnico, todos, pero en el desarrollo del trabajo para el proyecto al principio solamente cuatro maestras me apoyaban.
17	E	¿Por qué ese número tan reducido considerando que la escuela tiene 14 maestros?
18	XD	Porque no creían que hubiera algún beneficio, o que era mucho trabajo,
19	E	¿Y cuando Ud. dejó la escuela ya participaban todos?
20	XD	De hecho si, pero aún se veía que algunos no estaban muy convencidos de los beneficios del proyecto. Su participación era para cumplir con lo oficial y en cuando se les pedía que nos reuniéramos en sábado ponían de pretexto que era el día que ocupaban para hacer sus trabajos, tanto de la escuela, como las planeaciones o materiales o los de sus casas. (Entrevista D, 20XD)
21	E	¿De qué manera se modificó la organización del consejo técnico al implementarse el proyecto?
22	XD	Tuve que hacer las reuniones en tiempos cortos como la hora del recreo o una hora antes de salir de clases hasta que comprendieron que era un trabajo de todos y que había que sacarlo adelante, además el supervisor siempre nos preguntaba y animaba sobre esto. (Entrevista D, 22XD)
23	E	¿Cómo era el ambiente entre profesores antes de la implementación del PEC, del Programa Escuelas de Calidad?
24	XD	Cada quien trabajaba de manera individual inclusive ni los maestros de grupos paralelos se ponían de acuerdo para trabajar, ya sabe que en las escuelas donde existen dos o tres grupos del mismo grado los maestros se reúnen para tratar de trabajar al parejo con los mismos contenidos y hacen e intercambian materiales. (Entrevista D, 25E)
25	E	¿Qué cambios observó en la participación de los profesores a partir de la realización del proyecto?
26	XD	Bueno, hay que aclarar que yo solo estuve un año con ese trabajo, después me jubilé, pero ya se empezaba a notar que casi todos los maestros mostraban interés y según me comentan ya es mayor la participación de ellos en el trabajo del proyecto.

27	E	¿Hubo cambios en la participación de los profesores y de ud. como directora partir de la implementación del proyecto?
28	XD	Si, si hubo
29	E	¿Cómo cuales? ¿Cuáles le tocaron a ud.?
30	XD	Primero nos reuníamos, como le dije antes, unos cuantos que realizábamos el trabajo hasta los sábados, días festivos o en las noches, después de salir de clases porque al ser pocos teníamos que hacer más trabajo... pero al saber que el problema escogido era comprensión lectora como que se interesaron por participar y conocer qué actividades se proponían para resolverlo. También mis actividades cambiaron porque ya tenía que ver cómo iba a conducir las reuniones para animarlos a participar sin que sintieran que era obligatorio que realizaran las actividades que se proponían.
31	E	¿Cuánto tiempo se dedicaba en las reuniones de consejo técnico para tratar asuntos relacionados con la implementación del proyecto?
32	XD	Ya le comenté que en hora del recreo tratábamos algún asunto de manera superficial, como para informar y después se dedicaba un tiempo más largo para el desarrollo.
33	E	¿Qué metodología aplicaban los docentes en cada uno de los grupos después de la implementación del proyecto?
34	XD	En esta escuela hay maestros que tienen ya muchos años trabajando y por lo mismo, aplican la metodología que dominan, aplican metodologías que pueden ser consideradas por otros maestros como de poca efectividad por ejemplo, el método ecléctico o el global de análisis estructural en la lecto- escritura, pero para abatir el problema de la comprensión lectora se llegó al entendimiento de que la metodología que puede dar mejores resultados es la de PRONALEES porque ayuda precisamente a que los niños comprendan lo que leen, en primero y segundo grados. (Entrevista D, 34XD)
35	E	¿Y en los demás grados?
36	XD	También porque considera actividades para todos los grados, inclusive en eso se basan los programas de estudio vigentes. Hay que tratar de que los alumnos comprendan lo que leen.
37	E	¿Cree Ud. que lo logren?
38	XD	Si, porque ya hay más participación de los maestros, están convencidos de que esa metodología los apoya para lograrlo, a lo mejor ahorita no se ven los resultados pero confío en que en poco tiempo ya verán los resultados en su grupo.
39	E	¿Qué resultados se obtuvieron después de la realización del análisis FODA en la institución?
40	XD	Primero estudiamos que significa ese análisis y después nos dedicamos a hacer el análisis de la situación en que se encontraba el aprendizaje en la escuela, enlistamos los problemas de cada uno de los grupos y vimos que el problema

		que existía en todos los grupos es el de no comprensión lectora. (Entrevista D, 40XD)
41	E	¿Ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la aplicación del proyecto?
42	XD	Supongo que si porque, según me platican ya los niños participan más, manejan la computadora, participan en miniforos, hay más libros en los salones y la biblioteca cada día tiene más libros para que los niños investiguen sobre determinados temas, y con la ayuda de Internet pues se les facilita más.
43	E	¿Cuáles actividades fueron modificadas para la buena aplicación del proyecto?
44	XD	Poco a poco fuimos induciendo a los maestros a que aplicaran actividades que señalan los ficheros, que hicieran que los niños participarán más activamente en el salón de clases y que se les informara continuamente a los padres sobre el avance que obtenían.
45	E	¿Y antes no lo hacían? Informar a los padres
46	XD	Si, pero como que lo hacían de manera muy general, principalmente se avocaban a tratar sobre las necesidades del aula, como pedir apoyo para poner algún vidrio o instalar ventiladores.
47	E	¿Qué actividades realizaba cada docente como resultado de la aplicación del proyecto?
48	XD	Esas que le mencioné, las relacionadas con el abatimiento de la no comprensión en la lectura.....
49	E	¿Cómo valoraron los docentes, Ud. y padres de familia el impacto del proyecto?
50	XD	Al principio como que no creían algunos los maestros que fuera algo bueno, que sólo les traería más trabajo. Los padres de familia de los grupos de los maestros que estaban animados veían de buena manera que se aplicara el proyecto ya que se les explicaba que los beneficiados serían los niños y yo como Directora pensaba que era una buena oportunidad para hacer que la calidad de la enseñanza de la escuela mejorara creía que si éramos la única escuela de la zona deberíamos aprovecharlo.
51	E	¿Cómo se veía que el proyecto esto iba a repercutir en la formación profesional de los docentes?
52	XD	Pensaba que al entrar de lleno, los maestros tendrían la necesidad de actualizarse para estar al tanto de las nuevas metodologías, iban a leer y a investigar sobre nuevas formas de trabajo en el aula porque algunos lo hacían por costumbre, como lo venían haciendo a través de los años y algunas maestras siempre ponían como pretexto el “exceso de trabajo” pero yo les explicaba que en nuestro tiempo necesitamos trabajar mejor, para no quedarnos a la zaga de los avances en educación. Tenía muchas dudas respecto a que esto se volviera una realidad. (Entrevista D, 52XD).

53	E	¿Cómo ha influido la implementación del proyecto en la comunidad escolar?
54	XD	Ahorita he estado un poco desligada de los asuntos de la escuela ya que al jubilarme la mayor parte del tiempo la paso fuera de la ciudad pero por pláticas de las maestras se que van mejorando.
55	E	¿Cuál es la función del director en el desarrollo del proyecto?
56	XD	Creo que juega un papel muy importante porque de él depende la buena aplicación de éste, debe pugnar por la realización de las actividades que solicita el programa, rendir la información oficial y animar a los maestros a que continúen trabajando, si el director no le echa ganas como se dice, el proyecto fracasará en perjuicio de la propia escuela y principalmente de los niños.
57	E	¿Cree Ud que algún tipo de liderazgos han surgido o se han reforzado a través de la realización del proyecto?
58	XD	Si, al principio ví cuáles eran los compañeros líderes que estaban dispuestos a trabajar para mejorar la escuela por eso pienso que el liderazgo principal es el del trabajo y que me ayudó mucho para que los demás se integran a éste. Había quienes me animaban y platicaban con los demás para realizáramos el trabajo, inclusive tenía compañeras que me auxiliaban en la elaboración de documentos que debíamos entregar. (Entrevista D, 58XD)
59	E	¿Piensa que fue un acierto haberse inscrito en el programa?
60	XD	Definitivamente sí, me da gusto que los compañeros no lo hayan dejado caer, que le sirva a la escuela, los niños y a los padres de familia porque se reducen las cooperaciones para adquirir los materiales necesarios para el plantel.
61	E	Es todo maestra, muchas gracias.
62	XD	Si.

Anexo

Entrevista E

Persona entrevistada: Maestro de grupo (renuente)

N: Número de participación

P: Participante

G: Maestro

E: Entrevistador

N	P	DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
1	E	Buenos días Gustavo.
2	G	Buenos días, profe.
3	E	A algunas maestras y el director los he entrevistado en relación al proyecto que realizan para el PEC ¿Tú estás participando en las actividades de ese proyecto?
4	G	Ahora ya participo.
5	E	Pero, según tengo entendido, no estabas muy convencido de

		participar ¿es sí?
6	G	Si, así es.
7	E	¿Por qué?
8	G	Bueno, por varias razones, una de ellas es que veía el PEC como un instrumento del gobierno para hacernos trabajar más haciéndonos creer que al participar la escuela sería beneficiada con materiales para trabajar, otra razón es que la Sección (sindical), entre sus acuerdos rechaza al PEC por lo mismo y la otra es que se nos pedía que trabajáramos en horas y días inhábiles que nosotros ocupamos para realizar nuestras actividades, incluyendo las de la escuela(Entrevista E, 8G)
9	E	Si, a ver, escucho varios puntos importantes en lo que comentas ¿en realidad piensas que no se cumple con lo que se ofrece, con el apoyo a la escuela?
10	G	Eso creía pero me desengañé, si han cumplido. Yo antes lo dudaba pero estoy viendo que la escuela sí esta recibiendo beneficios.
11	E	¿Y el trabajo extra?
12	G	Si, eso es verdad, tenemos que trabajar más y echarle ganas para hacer las actividades necesarias para cumplir.
13	E	¿Y no consideras que vale la pena?
14	G	Pues si, porque se ven mejoras
15	E	¿En que aspectos?
16	G	En la adquisición de materiales para trabajar con los recursos que nos da el PEC, en la participación de los niños y de nosotros, como que hay más unión.
17	E	¿A ti te invitó la Directora anterior a trabajar o te lo dijo como una obligación?
18	G	No, no nos obligó, nos dijo que el que quisiera trabajar pero nos explicó que con esto sacaríamos adelante el aprendizaje de los niños.
19	E	¿Sabes cómo se organizaba el personal antes del proyecto?
20	G	Pues no había un trabajo colectivo, cada uno se dedicaba a su grupo sin considerar lo que hacían los demás
21	E	¿Quiénes participaban en las reuniones de profesores?
22	G	El personal docente y el director de la escuela.2
23	E	¿De qué manera ha modificado la organización del consejo técnico la implementación del proyecto?
24	G	Del inicio del proyecto a la fecha hemos implementado otras actividades diferentes, para no repetir las.
25	E	¿Cómo era el ambiente entre profesores antes de la implementación del PEC, del Proyecto Escuelas de Calidad?
26	G	Hasta donde cabe, agradable y cordial.
27	E	¿Qué cambios se han observado en la participación de los

		profesores a partir de la realización del proyecto?
28	G	El colectivo docente trabaja el proyecto de manera conjunta. Se involucran más los compañeros para que el proyecto se realice.
29	E	¿Cuánto tiempo se dedica en las reuniones de consejo técnico para tratar asuntos relacionados con la implementación del proyecto?
30	G	Considero que es de dos a tres horas por semana contando el tiempo que nos reunimos fuera de clase.
31	E	¿Qué metodología aplican los docentes en cada uno de los grupos después de la implementación del proyecto?
32	G	Bueno cada uno de nosotros ha considerado que la metodología a aplicar es la que tiene un enfoque constructivista.
33	E	¿Qué resultados se obtuvieron después de la realización del análisis FODA en la institución?
34	G	Nos dimos cuenta de la situación real en que se encontraba nuestra escuela. Sus debilidades y fortalezas y decidimos atacar (yo no tanto) lo más débil que creímos era la forma de enseñar la asignatura de español.
35	E	¿Pero ahora que participas, crees que ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la aplicación del proyecto?
36	G	Estamos en ese proceso, porque es un proyecto que pensamos terminar en seis años.
37	E	¿Cómo? ¿Seis años?
38	G	Si, eso no quiere decir que hasta los seis años vamos a ver resultados sino que nos hemos fijado la meta de que los alumnos que estaban en primer grado de primaria cuando empezó, al terminarla ya dominen bien la comprensión lectora pero constantemente estamos revisando el avance para aplicar las actividades que consideremos convenientes.
39	E	¿Cuáles actividades han sido modificadas para la buena aplicación del proyecto?
40	G	Por ejemplo, en este ciclo escolar 2005-2006 tenemos contemplado realizar otras actividades que no hemos realizado como: lectura de cuentos con los padres de familia, elaboración de historietas, cuentos, folletos, realización de foros infantiles, conferencias, viajes, bueno que yo no había realizado porque tengo entendido que algunos compañeros si las han trabajado.
41	E	¿Qué actividades realiza cada docente como resultado de la aplicación del proyecto?
42	G	Estamos organizados por cuatro dimensiones o ámbitos y cada uno tiene planeadas sus actividades.
43	E	¿Cómo valoran los docentes, director y padres de familia el impacto del proyecto?
44	G	De buena manera porque están viendo los resultados que estamos alcanzando y los beneficios o logros que se alcanzan con los niños.

45	E	¿Cómo ha repercutido el proyecto en la formación profesional de los docentes?
46	G	Nos ha permitido involucrarnos más y asumir compromisos con la comunidad escolar, además nos esforzamos por investigar y asistir a cursos.
47	E	¿Cómo ha influido la implementación del proyecto en la comunidad escolar?
48	G	De manera positiva y hasta ha aumentado la matrícula al contrario de, según tengo entendido, las demás escuelas vespertinas.
49	E	¿Qué tipo de liderazgos han surgido o se han reforzado a través de la realización del proyecto?
50	G	Yo creo que solamente los liderazgos por equipos de trabajo de acuerdo a las dimensiones que nos corresponden. (Entrevista E, 50G)
51	E	¿Qué avance tiene el proyecto hasta la fecha?
52	G	Se me hace que de un 70 u 80% de lo último que planeamos.
53	E	¿Cómo se controla el seguimiento de la aplicación del proyecto?
54	G	Se realiza a través del PAT que es el Programa Anual de Trabajo en donde se plantean las metas a lograr y los recursos que se van a necesitar.
55	E	¿Cuál es la actitud de los alumnos en el desarrollo de las actividades?
56	G	Se observa un mayor interés en los alumnos y mucho entusiasmo por participar debido a lo novedoso de las actividades.
57	E	¿Todos los docentes participan activamente en el desarrollo del proyecto?
58	G	Sí, afortunadamente ya, todos.
59	E	Es todo, muchas gracias.
60		De nada, para servirle, profe.

Anexo

Entrevista F

Persona entrevistada: Maestra de grupo

N: Número de participación

P: Participante

T: Maestra

E: Entrevistador

N	P	DESARROLLO DE LA ENTREVISTA
1	E	Buenos días maestra.
2	T	Buenos días, maestro.
3	E	A varios de sus compañeros y el director les he aplicado una entrevista para que me comenten que les parece el proyecto con el

		que trabajan del PEC ¿Ud. está participando en las actividades de ese proyecto?
4	T	Si
5	E	¿Desde cuando?
6	T	Desde que inició el proyecto
7	E	¿Desde el inició? ¿Qué tanto había avanzado el proyecto cuando Ud. llegó?
8	T	Si maestro, apenas estaba iniciando, los maestros estaban haciendo el análisis de los problemas a los que se enfrenta la escuela, así que por eso digo que estoy desde que inició.
9	E	¿Cuál fue su impresión al incluirse en el trabajo del proyecto?
10	T	Me pareció interesante porque la escuela obtendría apoyo para subsanar de alguna manera los problemas educativos a los que nos enfrentábamos y además nos decían que nos ascenderían un nivel en el Programa de Carrera Magisterial que hasta la fecha no ha sido cierto, pero me gusta trabajar en este proyecto.
11	E	Alguno de sus compañeros mencionó que realizan trabajo extra, ¿Qué le parece a Ud.?
12	T	Bueno si se realiza trabajo extra porque es casi imposible efectuar las actividades de organización en horas de clase o sea para la elaboración del proyecto anual o la revisión, tenemos que destinar algo de nuestro tiempo para realizarlas pero está bien porque, lo digo en mi caso, me siento contenta cuando veo que la escuela tiene apoyos.
13	E	¿Y considera que vale la pena?
14	T	Claro que sí, además creo que no es tanto el trabajo porque las actividades principales las realizamos con los niños y pues es parte de nuestro trabajo, vemos que hay un mejor aprovechamiento de los niños.
15	E	¿A Ud. la invitó la Directora anterior a trabajar o se lo dijo como una obligación?
16	T	Nos invitó primero a las que integrábamos la Comisión Técnico-Pedagógica del Consejo Técnico ese año que éramos tres, Eglá, Aída y yo, y nos dimos a la tarea de realizar las actividades iniciales.
17	E	¿Cómo se organizaba el personal antes del proyecto?
18	T	En el Consejo Técnico se nos asignaban las comisiones que siempre han existido y cada uno las desempeñaba según su criterio además teníamos que realizar un Plan de Trabajo que casi nunca apoyaban los demás compañeros, como que era una labor individual a pesar de ser comisión del Consejo.
19	E	¿Quiénes participaban en las reuniones de profesores?
20	T	Todos los que conformábamos el Consejo Técnico Consultivo y la Directora conducía las reuniones.
21	E	¿De qué manera ha modificado la organización del consejo técnico la implementación del proyecto?

22	T	Bueno, ahora además de las comisiones del Consejo también nos organizamos por dimensiones para la elaboración del trabajo anual del proyecto que son pedagógica, administrativa, comunitaria y organizativa
23	E	¿Cómo era el ambiente entre profesores antes de la implementación del PEC, del Proyecto Escuelas de Calidad?
24	T	Antes había menos interés por estar informados sobre temas educativos que podían servirnos para mejorar nuestro desempeño, y teníamos poca disposición para asistir a cursos por nuestra cuenta, sólo se asistía cuando eran obligatorios y que organizaba la supervisión escolar.
25	E	¿Qué cambios se han observado en la participación de los profesores a partir de la realización del proyecto?
26	T	Si ha habido cambios, ahora se observa que ya hay una mayor disponibilidad en la participación y aplicación de las actividades del proyecto.
27	E	¿Cuánto tiempo se dedica en las reuniones de consejo técnico para tratar asuntos relacionados con la implementación del proyecto?
28	T	De hecho poco, porque tratamos en reuniones especiales lo que le corresponde al proyecto, es cuando nos reunimos especialmente en días inhábiles o en ocasiones, al terminar las clases.
29	E	¿Qué metodología aplican los docentes en cada uno de los grupos después de la implementación del proyecto?
30	T	Es un hecho que la mayoría de nosotros se inclina por la metodología de PRONALEES, yo en lo particular como me gusta atender el primer ciclo, la aplico pero los compañeros ya también la aplican en todos los grados.
31	E	¿Qué resultados se obtuvieron después de la realización del análisis FODA en la institución?
32	T	Que nuestros niños estaban mal en lectura principalmente porque no comprendían lo que leían debido a una deficiente aplicación de la metodología de la lecto-escritura, no había secuencia en la enseñanza y cada maestro optaba por aplicar el método que mejor dominaba además nos llegaban niños con mucha deficiencia así como los que reprobaban en el turno matutino y en algunas escuelas ya no los aceptaban.
33	E	¿Cree que ha cambiado la calidad de la enseñanza como consecuencia de la aplicación del proyecto?
34	T	Si, sin embargo creo que estamos en ese proceso, al realizar las actividades del proyecto obtendremos mejores resultados en nuestros alumnos.
35	E	¿Cuáles actividades han sido modificadas para la buena aplicación del proyecto?
36	T	En mi caso yo no las he modificado de manera significativa lo que he hecho es que he tenido más ideas para ampliar las

		actividades que realizo con mis alumnos.
37	E	¿Qué actividades realiza cada docente como resultado de la aplicación del proyecto?
38	T	Pues son de acuerdo al grado que atienden además realizan las que se proponen en el proyecto utilizando los recursos con los que contamos, los niños participan por ejemplo, en miniforos, exposiciones, elaboración de carteles, historietas, collage y actividades socioculturales.
39	E	¿Cómo valoran los docentes, director y padres de familia el impacto del proyecto?
40	T	Nosotros los docentes notamos que la participación de nuestros alumnos ha aumentado y eso es bueno, los padres de familia se muestran contentos y nos apoyan y el director se nota más animado en continuar con la aplicación de éste.
41	E	¿Cómo ha repercutido el proyecto en la formación profesional de los docentes?
42	T	Pues al involucrarse más se dan cuenta de que es necesario tener mayor capacitación para saber más acerca de lo que necesitamos para el buen desarrollo de las actividades del proyecto, como que nos ha motivado a estudiar, y ya todos manejamos la computadora.
43	E	¿Cómo ha influido la implementación del proyecto en la comunidad escolar?
44	T	Se nota que la escuela va teniendo más prestigio porque se ven las mejoras al inmueble así como la participación de los niños en los distintos eventos en los que participamos.
45	E	¿Qué tipo de liderazgos han surgido o se han reforzado a través de la realización del proyecto?
46	T	Me parece que todos participamos más, tenemos más oportunidad y entre todos decidimos lo que hay que hacer.
47	E	¿Qué avance tiene el proyecto hasta la fecha?
48	T	Creo que un avance importante porque en la actualidad se facilita la realización de las actividades del Plan anual de trabajo y la puesta en práctica de las actividades a realizar.
49	E	¿Cómo se controla el seguimiento de la aplicación del proyecto?
50	T	Mediante los informes que realizamos y las evidencias de las actividades que se realizan.
51	E	¿Cuál es la actitud de los alumnos en el desarrollo de las actividades?
52	T	Los notamos más participativos en las actividades y eventos.
54	E	¿Todos los docentes participan activamente en el desarrollo del proyecto?
55	T	Si, todos participamos.
56	E	Es todo maestra, muchas gracias.
57	T	De nada,

Anexo E

NECESIDADES EN EL ASPECTO TÉCNICO- PEDAGÓGICO

FORTALEZAS Y DEBILIDADES	
<p>Los docentes de esta escuela concluyeron que toman en cuenta sólo algunos aspectos del área de español para evaluación del aprovechamiento de los alumnos. En cuanto a la planeación semanal se utilizan los ficheros y las estrategias de lectura aunque se ha observado que son poco asimilados por los alumnos debido a la falta de estrategias adecuadas por parte de los maestros que no elaboran suficientes materiales didácticos y no se lleva el seguimiento por parte del director ya que estas no son supervisadas sino que sólo se lleva el control de las planeaciones semanales.</p>	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Realización de planeaciones.• Uso variado de materiales didácticos.• Utilización de bibliotecas de aulas.• Acceso o comunicación por Internet.	<ul style="list-style-type: none">• Poco conocimiento de los materiales de apoyo para los docentes.• Falta de supervisión del director hacia el trabajo docente.• En algunos grupos no se fomenta el hábito por la lectura.• Las actividades de lectura son poco atractivos para los alumnos.

Necesidades de la escuela en el Aspecto Técnico Pedagógico.