



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY®**

Título de la Tesis:

Los efectos de la estructura organizacional escolar en la labor docente.

Nombre del programa de maestría

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Alma Rosa Martínez Tamayo

CVU 597398

Asesor tutor:

Maestro. Arturo Lino Flores

Asesor titular:

Doctor. José Antonio Rodríguez Arroyo

San Luis Potosí, México

Abril del 2015.

Dedicatoria

Doy gracias a Dios que me escogió para vivir esta maravillosa experiencia. Con amor a mis padres, que desde el cielo en una estrella me iluminan con su luz para enfrentar los retos propuestos y cumplir mí destino aquí. Especialmente a mi hermosa madre que llenó de comprensión, sabiduría y buenos ejemplos las diferentes etapas de mi vida.

A mis hijas Alma Adriana, Zulema Anayatzi y Bertha Xóchitl que me apoyaron y confiaron en mi para lograr este sueño, son la alegría y el éxito de mi vida la chispa del día a día. Las amo.

A todas las personas importantes de mi vida, Adrián mi esposo, a mis hermanos regalo de mis padres. Cristina, Patricia Eugenia, Gerardo, Jorge Eduardo, Xóchitl Belem, Marcela, Ismael, Adriana, Juan Antonio, Jaime Humberto, Mónica Elizabeth y José Luis que aunque no estuvo con nosotros, su recuerdo me robó el sueño muchas noches.

A quienes me acompañaron durante este proceso y me alentaron a seguir Nohemí, Ariel, Juan Antonio, Christian, Coco y Rosy.

Índice

Dedicatoria	ii
Índice	iii
Resumen	vi
Capítulo 1	2
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Antecedentes del problema.....	2
1.3 Problema de la investigación	6
1.4 Supuestos de la investigación	9
1.5 Justificación.....	10
1.6 Limitaciones y delimitaciones.....	13
Capítulo 2	17
2.1 Marco teórico	17
2.2 Las organizaciones escolares hacia una sociedad del conocimiento	18
2.3 El aprendizaje organizacional en las escuelas.....	20
2.4 La identidad profesional en la enseñanza.....	28
2.4.1 <i>Los ciclos de vida profesional del maestro</i>	29
2.4.2 <i>Un modelo profesional para la docencia</i>	32
2.5 Tres rutas para el desarrollo profesional del profesor: Practica reflexiva, comunidad profesional.....	35
2.5.1 <i>Practica reflexiva</i>	36
2.5.2 <i>La comunidad profesional del aprendizaje</i>	38
2.5.3 <i>Las comunidades de práctica</i>	41
2.6 La escuela como organización de práctica reflexiva.....	47
2.6.1 <i>Comunidades de práctica y escuelas que aprenden como entidades de conocimiento</i>	49
2.6.2 <i>Construyendo una comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación</i>	52
2.6.3 <i>La cultura escolar y comunidades del aprendizaje</i>	53
2.7 El director y él profesor como agentes de cambio	55
2.7.1 <i>El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria</i>	56

Capítulo 3	58
3.1 Metodología	58
3.2 Método de la investigación.....	59
3.3 Estudio de casos.....	61
3.4 Población, participantes y selección de muestra	62
3.5 Marco contextual	65
3.6 Instrumentos de recolección de datos.....	67
3.7 Prueba piloto.....	69
3.8 Análisis de datos.....	71
Capítulo 4	73
4.1 Marco teórico	73
4.2 Los objetivos de la investigación	73
4.3 Lo que facilita el trabajo en la escuela A y B.....	80
4.4 Lo que proporciona éxito en el trabajo del maestro, escuela A y B.	97
4.5 Análisis de los resultados	109
Capítulo 5	116
5.1 Conclusiones	116
5.2 Principales hallazgos	117
Apéndices A	126
Referencias	128
Curriculum vitae	134
Tablas y Figuras	v, vi

Tablas

Tabla 1 <i>Características de la población y muestra</i>	64
Tabla 2 <i>Instrumento prueba piloto</i>	70
Tabla 3 <i>Categorías para clasificar las respuestas de las preguntas de la entrevista</i>	76
Tabla 4 <i>Indicadores para las entrevistas desarrolladas en la investigación</i>	77

Figuras

Figura 1 <i>Categorías con patrones de ambas escuelas, con una incidencia de más del 50%</i>	78
Figura 2 <i>Patrones comunes de ambas escuelas, lo que facilita el trabajo en la escuela</i>	81
Figura 3 <i>Patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencias por subcategorías de recursos</i>	83
Figura 4 <i>Patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategorías de espacios</i>	86
Figura 5 <i>Patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencias por subcategorías de conocimientos</i>	89
Figura 6 <i>Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencias por subcategoría de apoyo interno</i>	92
Figura 7 <i>Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, de lo que dificulta el trabajo</i>	93
Figura 8 <i>Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de tiempo</i>	95
Figura 9 <i>Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de apoyo externo</i>	96

<i>Figura 10</i> Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, lo que proporciona éxito	97
<i>Figura 11</i> Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de relaciones	100
<i>Figura 12</i> Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de otros	103
<i>Figura 13</i> Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de interacción	104
<i>Figura 14</i> Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, lo que no proporciona éxito en las escuelas	105

Los efectos de la estructura organizacional escolar en la labor docente

Resumen

En esta investigación se buscó obtener información sobre los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo que realiza el maestro, el estudio se hizo bajo los fundamentos metodológicos del estudio de casos con un enfoque cualitativo el trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias técnicas en la ciudad de San Luis Potosí, con una muestra de 20 profesores en cada de las escuelas a los cuales se les aplicó una entrevista semi-estructurada de cuatro preguntas abiertas, los hallazgos más importantes se refieren la dificultad que presenta el trabajo colaborativo, ya que la estructura organizacional de las escuelas no permite que las escuelas sean consideradas como inteligentes o eficaces, pues no permite la interacción entre los profesores. Las limitaciones debido al tipo organizacional en las escuelas por los lugares disponibles aparte de las aulas y los recursos existentes en su mayoría equipos tecnológicos con los que cuentan para hacer las clases más interesantes. Otro aspecto interesante las consecuencias de tipo organizacional que se manifestaron con dos líneas una de éxito y otra de no éxito fue el factor tiempo, para los profesores que cumplen su horario y son puntuales, los jóvenes los identifican como maestros responsables que fomentan las relaciones y el trabajo en equipo con el apoyo de los directivos para el uso de los recursos existentes y una organización de acuerdo a las necesidades, pero los maestros que faltan y llegan tarde los identifican como malos docentes. El conocimiento que tienen los profesores presenta una dualidad para desarrollar una práctica docente positiva con clases planificadas y de acuerdo a la metodología.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

1.2 Antecedentes del problema

Las estructuras organizacionales que tenemos hoy en día fueron creadas en otros tiempos y obedeciendo a fines de la industria mecánica pesada. Las escuelas y los profesores actuales siguen trabajando como entonces, el maestro trabaja aislado y se concreta a preparar alumnos como si fueran lotes, organizados en grupos o niveles de acuerdo a la edad de los niños (Flores, 2004).

De esta la estructura forma una dimensión primordial de los centros escolares como organizaciones formales (Santos Guerra, 1999; Hoy y Miskel, 2001). La práctica docente en los centros escolares se lleva a cabo en una estructura entendida como un instrumento que sirve a la organización para llevar a cabo las acciones necesarias para desarrollar los objetivos propuestos en el currículum y cumplir la misión necesaria en cada institución González (2003).

Sin embargo los requerimientos de un mundo cambiante se manifiestan en los cambios operados en la era postindustrial, mientras nuestras escuelas y maestros continúan en enormes edificios, apegados a jerarquías rígidas, aulas aisladas, departamentos separados y estructuras anticuadas Hargreaves (2003). Surge la necesidad de cambiar las estructuras educativas, se nota por el deterioro que presentan, es necesario un cambio en lo colectivo, con un nuevo pensamiento, entendido como la

interdependencia encaminado a lograr una organización inteligente, con la visión de crear un nuevo tipo de escuela (Senge, 2006).

Los modelos educativos en la actualidad le asignan al profesor un rol diferente con el que aprendieron nuestros abuelos, transmitir el conocimiento sin percatarse de saber si los alumnos aprendieron, o bien como aprendieron nuestros padres, o como aprendieron las generaciones de adultos hoy en día, generación a la que pertenecen la mayoría de los profesores activos. Los roles siguen transformándose y las condiciones organizativas apenas vislumbran cambios en las instituciones. Esto implica romper paradigmas, sacar del área de confort a los profesores, para generar comunidades de aprendizaje y empezar la ruta hacia la sociedad del conocimiento.

El trabajo en los centros escolares del nivel de secundaria se divide por especialización y se establecen mecanismos para coordinarlos, la creación de órganos verticales con diferentes niveles de jerarquía y horizontales con un nivel común, pero con funciones y tareas específicas. La investigación educativa muestra que la comunicación y la interacción en las escuelas están regidas por las características individuales, pero también incide la organización, tradicionalmente el proceso de enseñanza le compete a cada profesor, desencadenando un trabajo aislado cada profesor en su espacio, la cultura de los centros escolares impide a los docentes pedir ayuda ya que esto se considera un fracaso, por otro lado la estructura organizativa es un factor que no posibilita la interacción entre los profesores del centro escolar (Nieto, 2003).

Es interesante ver como se modifica la sociedad, pero las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización no, el profesorado no alcanza a realizar la gran cantidad de

tareas asignadas, su trabajo se intensifica, genera un sentimiento de culpabilidad, el tiempo no alcanza y produce presión.

Según entrevistas realizada por Andy Hargreaves (2003) los profesores señalan que se generan más tareas y responsabilidades. Las estructuras debieran adaptarlas a las condiciones y exigencias actuales de enseñanza. Las escuelas debieran ser espacios donde los niños puedan sentirse libres y a gusto para que puedan desarrollar sus potenciales y los maestros puedan cumplir sus expectativas de logro, es necesario modificar las estructuras de las relaciones y empoderar al profesor para que asuma su autonomía.

Los tiempos cambian, la postmodernidad nacida de la crisis de la modernidad se reflejan en el trabajo, el tiempo y la cultura de la enseñanza del maestro, así como el nacimiento de condiciones sociales y culturales con características propias de la esfera económica, donde el consumismo y la acumulación de bienes es lo ideal, en lo político la globalización, en lo social el reconocimiento de la diversidad partiendo de la religión, la cultura tomando en cuenta las etnias, en lo organizativo las instituciones se transforman siendo flexibles, sus miembros tienen la capacidad de adaptarse a las necesidades (Haegreaves,2003).

En este sentido las instituciones educativas no tienen la solidez de antaño y los actores se enfrentan a la incertidumbre, la inseguridad y a tomar decisiones, esta nueva condición según Haegreaves (2003) , está presente en lo educativo, la complejidad del conocimiento, la autosuficiencia individual y la actualización constante de la tecnología, permiten romper el aislamiento y se crean espacios para la cooperación, aunque también

se da paso a condiciones de stress, saturación del trabajo y superficialidad que no permiten la reflexión.

Por ende en este contexto de riesgos y restricciones se necesita realizar acciones y analizarlas en espacios donde existan condiciones y relaciones sociales para dar paso a los valores políticos y morales necesarios para prácticas educativas innovadoras y exitosas.

La mayoría de la investigación educativa se realiza en los niveles medios y superiores según investigación detectada por la OCDE, es importante la investigación social en educación básica en las escuelas públicas, donde estudian la mayor parte de los niños y adolescentes de México.

Desde tiempos remotos los hombres tuvieron que organizarse para sobrevivir a las inclemencias el tiempo. Inundaciones, terremotos, sequías y ataque de animales salvajes o bien a los ataques de los grupos rivales. Hoy en día las amenazas sobre el mundo globalizado son diferentes como: el daño al medio ambiente la caída de algunos gobiernos, la explotación no sustentable de los recursos naturales. En el aspecto social las estructuras educativas, familiares y comunitarias, tienen la necesidad de encarar este problema sin buscar culpables, más bien buscar la solución con un nuevo pensamiento para comprender las estructuras, partiendo de la premisa de una transformación individual encaminada a componer las organizaciones, comunidades y sociedad a través de un pensamiento colectivo Senge (1997).

1.3 Problema de la investigación

Un problema que aqueja a la mayoría de los países, pero notoriamente a aquellos que presentan ingresos más bajos, se refiere a la calidad, equidad y pertinencia educativa que se proporciona en las instituciones escolares principalmente en el nivel básico (Flores, 2010).

Los gobiernos han emprendido diversas estrategias buscando solucionar esta problemática, con programas y políticas implementando acciones como: Una mayor cantidad de recursos económicos encaminados a mejorar la infraestructura en las escuelas, dotación de equipo tecnológico, un amplio catálogo de cursos de actualización para maestros en servicio, una mejor preparación de los nuevos docentes, así como nuevos diseños curriculares donde se privilegia la adquisición de competencias para la vida.

En este tenor las acciones emprendidas no han logrado un impacto importante en los resultados de las evaluaciones internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de los Países (OCDE) con El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y nacionales Evaluación Nacional del Logro del Aprovechamiento de los Centros Escolares (ENLACE) y (EXCALE) ya que los resultados no son halagadores.

Desde hace 15 años los problemas de educación aumentan y los resultados decrecen, en América Latina la tendencia a privatizar la educación, haciendo corresponsable al ciudadano particular, no ha sido la solución, ya que las escuelas particulares también viven esta situación, es preocupante la gran cantidad de recursos económicos destinados a este rubro 10 veces y resultados de dos o tres veces mejores no

son soluciones que se puedan sostener por mucho tiempo, no son eficaces ni sostenibles a largo plazo (Flores, 2004)

Para Flores y Flores (2007) el profesor en el aula es el factor más importante y la calidad de la educación depende de él, aunque existen diferentes factores humanos, sociales y económicos que inciden en la educación. A este respecto el trabajo del maestro en el aula y la combinación de los factores anteriores permite que se aproveche de manera integral o por el contrario provoque resultados adversos.

Los cambios a la educación dependen del trabajo del maestro en el aula, (Hargreaves, 1998; Fullan, 2002). Independientemente del contexto donde se lleven a cabo. La mejora de los aprendizajes es poca en comparación con los apoyos que ha implementado el estado, que abarca aspectos de la infraestructura física, la dotación de equipo tecnológico, el fortalecimiento a la formación inicial de los docentes y los cursos de actualización a los profesores en servicio, Quienes realizan investigación educativa buscan las causas de esta problemática (Flores, 2010)

¿Cómo se puede organizar el trabajo en la escuela de una forma diferente al trabajo industrial? La cultura organizacional en las instituciones escolares es similar a la que se realiza en la industria donde cada proceso de la producción es realizado o cuidado por un especialista, de igual manera los procesos en la escuela obedecen a planes y programas elaborados por especialistas ajenos a los centros escolares y son puestos en práctica por profesores especialistas, en el nivel de secundaria es donde se observa de forma más severa este fenómeno el trabajo del maestro es aislado, no se aprovecha la sinergia, no se da el trabajo colaborativo, es difícil realizar la autonomía de gestión.

Esta investigación pretende identificar:

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

La estructura organizacional de los centros escolares puede ser una causa de los malos resultados que se reflejan a partir de los últimos años del siglo XX. Las reformas educativas implementadas, desde la modernización educativa de 1993, la de 2006 y 2011, no han aportado los resultados esperados.

Se siguen aplicando nuevas estrategias atendiendo aspectos materiales de los centros escolares, equipo tecnológico, maestros y directivos más preparados y no se cumplen las expectativas esperadas pues los resultados siguen siendo cuestionables, según Flores (2010) más graves.

Objetivo general de la investigación

Esta investigación pretende analizar cómo influye la estructura organizacional en los centros escolares sobre el trabajo que realiza el maestro.

Objetivos particulares.

- Analizar el impacto de la estructura organizacional de las escuelas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos.
- Determinar las limitaciones de tipo organizacional que experimentan los maestros en las aulas para que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

- Indagar las consecuencias que genera una estructura organizacional adecuada en los centros educativos.

Aportar a la investigación educativa del nivel de secundaria en educación básica, los elementos necesarios para implementar estrategias, o nuevos modelos organizacionales propios del nivel, que permitan subsanar las carencias en la estructura organizacional, identificadas durante el desarrollo de la investigación.

Conocer las limitaciones que se presentan al pretender practicar el trabajo colaborativo en las escuelas secundarias, para que la información que se recabe permita innovar sobre diseños que se adapten al trabajo por especialidades, que se realiza en este nivel.

Es posible que si los profesores dejaran de trabajar en aislamiento, puedan construir una cultura que les permita resolver problemas comunes, teniendo una base de conocimientos colecta.

1.4 Supuestos de la investigación

Las escuelas poseen una base de conocimientos propia formada por la cultura de los profesores en su paso por la institución es su legado, y que en cualquier momento es utilizados por los nuevos integrantes para resolver los problemas comunes que se presentan, y de esta manera modifican la base de conocimientos de la escuela inmersos en un proceso dinámico y permanente e la escuela.

Al indagar sobre el trabajo que realiza el profesor con la estructura organizacional actual, se pueden encontrar algunas causas que se pueden modificar para que el quehacer

del profesor en el aula sea más productivo, así también la investigación puede aportar nuevas estrategias exitosas que se pueden implementar.

1.5 Justificación

Esta investigación contempló aportar información sobre una esfera educativa donde casi no existe información, conocer los efectos específicos de las estructuras organizativas sobre el trabajo del conocimiento que lleva a cabo el maestro, proporcionar información sobre este tema para crear un nuevo modelo organizacional para las escuelas. “La nueva escuela” donde se implemente una nueva cultura organizacional encaminada a la sociedad del conocimiento.

También se presenta la información que se encontró en la investigación, ya que puede ayudar a incorporar nuevas estructuras organizacionales, que alivien un poco la gran cantidad de tareas que le ha asignado la reforma educativa al profesor, así como espacios y tiempo para compartir experiencias, también conocer el pensamiento del profesor de acuerdo a su edad, como se va modificando su perspectiva a través de la experiencia, valorar las manifestaciones de los profesores más jóvenes en el servicio y con una preparación profesional diferente, que va de acuerdo a las necesidades de un mundo cambiante en los aspectos, económicos, político y social.

Ya que gran parte de la investigación que se ha realizado en torno al quehacer educativo, tiene como fundamento teorías e hipótesis relacionadas con el trabajo industrial, que afirma que el trabajo que se lleva a cabo entre dos o más personas será más eficaz si cada persona realiza lo que le toca. La práctica docente es un trabajo que se realiza en la escuela (Flores, 2010).

Así mismo las recomendaciones que se hacen al quehacer educativo en el aula giran en torno a un maestro con una Curriculum diseñada por especialistas, supervisado y evaluado por externos, como se realiza en la industria, pero que a través del tiempo no describe ni explica acertadamente el trabajo del maestro en la escuela y menos aún el grupo de maestros de la escuela, pero si sumarle una gran cantidad de responsabilidades a todos los participantes, para Flores (2010) se han creado figuras “deseables” como “el colectivo” o el “liderazgo educativo” buscando soluciones no viables que se convierten en discursos nacidos del trabajo industrial, que sugiere la creación de especialistas, más recursos, demandas y controles dentro y fuera de las escuelas.

Con todo y lo anterior la escuela no mejora al contrario empeora, todo esto condujo a buscar soluciones alternativas a la del trabajo que se realiza en las fábricas, este problema no es generado por el trabajo que realiza el profesor en el aula, o por sus características personales o a sus habilidades docentes, más bien se debe a la estructura organizacional de las escuelas en la actualidad (Flores, 2010).

Así mismo es necesario modificar y mejorar las condiciones organizacionales donde se lleva a efecto el trabajo, pues constantemente se pide al maestro la mejora del trabajo en aula, sin proponer un nuevo modelo de escuela, que en nuestro país dadas las características educativas estaría encaminada a una nueva escuela pública, creada de acuerdo a cada contexto social.

Existe bastante trabajo sobre las organizaciones en general, pero la mayoría de este trabajo se realiza en la industria. En las instituciones educativas del nivel básico es escaso el trabajo de investigación empírico, Flores (2004). Por tanto esta carencia de información justifica realizar investigación de este tema: ¿Cómo influye la estructura

organizacional de la escuela sobre el trabajo del maestro? La respuesta a esta interrogante puede aportar información para mejorar el trabajo de los maestros y por ende la mejora de los aprendizajes, trabajar con lo que se tiene, con los recursos que se tienen en cada institución.

El debate sobre cómo mejorar la calidad educativa en México y el mundo gira en varias cuestiones como estas, elevar la calidad de los aspirantes a docentes, darle un nuevo status a la docencia, el incremento a los salarios de los profesores, teniendo como consecuencia la aspiración de gente más preparada para esta carrera. Los sistemas educativos con mejores resultados como: Boston, Bélgica, Alberta, Australia, Corea del Sur, Holanda, Reino Unido, Finlandia y Singapur gastan menos que el promedio de la OCDE, dicen que se debe a la calidad de los maestros, Dossier Educativo (2009) pero dejan de lado una situación importante en la mayoría de los países la estructura organizacional de las escuelas.

De acuerdo a todo lo anterior la investigación tiene como fin primordial encontrar nuevas ideas que puedan ayudar a formar nuevas estructuras organizacionales de acuerdo a las características de cada centro escolar, trabajar con lo que se tiene es decir aprovechando sus fortalezas y convirtiendo la debilidades en áreas de oportunidad, todo esto derivará de las condiciones particulares de cada escuela tomando en cuenta el entorno, para disminuir la intensificación del trabajo del maestro y alejarlo del aislamiento en el día a día transcurre su estancia en la escuela.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Para iniciar la investigación las escuelas participantes necesitan tener aspectos comunes como: estar ubicadas en la misma localidad, el mismo nivel educativo, el turno similar, la zona podría ser urbana, semiurbana o rural, pero igual para las dos escuelas, el número de alumnos que solo tuviera una variación de +/- 15% respecto a la otra escuela, también en cuanto a la plantilla que atiende a la instituciones educativas, tiene que existir similitud, un aspecto muy importante el promedio, solo debe existir una variación de +/-3 respecto a la otra escuela. En cuanto a la infraestructura de ambos planteles debería considerar el mismo número de espacios educativos.

Al inicio de esta investigación se dieron las limitantes las características propias del proyecto no permitían encontrar escuelas similares. Las dos primeras escuelas que se encontraron con características iguales el director de una de ellas no permitió ni siquiera se le mostrara el proyecto y pidió que se hablara con la subdirectora ella simplemente mandó decir lo siguiente, que la escuela no estaba en condiciones de recibir a gente extraña, dado que habían pasado por problemas laborales, y los maestros estaban desconfiados al igual que los directivos.

Se continuó a seguir en la búsqueda de las dos escuelas similares, en la zona urbana, se visitaron cuatro escuelas pero no cumplían los requisitos, esto iba retrasando el trabajo y creando incertidumbre si se podría hacer el trabajo de campo. El director de una de las escuelas visitadas, aconsejó que se pasara a recabar información en el Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas, con el propósito de localizar las escuelas con características comunes, afortunadamente se proporcionó la estadística de las escuelas, se analizó la información proporcionada y se encontraron las escuelas.

Ya ubicadas las dos escuelas y cumpliendo los requisitos arriba mencionados, se procedió a explicar el proyecto y pedir autorización a los directores, explicando el tema de la investigación, momento que se aprovechó para comentar que de ninguna manera se procedería a evaluar el plantel ni a los maestros, el director de la escuela A agendó varias veces y no estaba convencido, entonces dejó la decisión en manos de la coordinadora de actividades académicas se platicó con ella convenciéndola de que era investigación educativa que generaría información que se pudiera implementar, dio el visto bueno para la autorización. Ya teniendo el permiso el director indicó que todo lo relacionado al trabajo de campo fuera la coordinadora de actividades académicas la que dijera como se llevara a cabo.

En la escuela “B” el director agendó varias veces, argumentaba, situaciones como que los maestros perderían tiempo, que casi no tenían horas libres, que no le gustaba que los maestros dieran de su tiempo, no se le veía convencido, se buscó otra estrategia, se platicó al inspector general de la zona escolar el proyecto de la investigación y él consiguió la autorización. Ya arreglado el permiso, la coordinación del trabajo fue con la subdirectora, pero tenía muy poco tiempo, ya que tenía bastante trabajo administrativo, se le solicitaron los horarios de los profesores para saber los días que tenían espacios disponibles.

Se llevó a cabo el primer contacto con los profesores se fueron agendando las entrevistas en ambas escuelas, de acuerdo a la disponibilidad de horarios de ellos, para recuperar el tiempo perdido, estas se hicieron en paralelo en las dos escuelas, lo cual fue crítico el traslado de una escuela a otra, ya que estaban en polos opuestos de la ciudad.

Al organizar el trabajo de campo, se solicitó la posibilidad de un espacio necesario para la privacidad al realizar las entrevistas con los maestros. En la escuela número uno, se asignó el espacio dedicado a la delegación sindical, pero estaban remodelando, había mucho polvo y material de construcción, era muy oscuro, además en ese espacio guardaban material deportivo entonces los alumnos entraban y salían, esto interrumpía las entrevistas.

En la escuela número dos no hubo un espacio específico los profesores tienen aulas didácticas y eran espacios muy acogedores ambientados en una aula hasta música de fondo tenían, las aulas eran limpias, olían bien.

En el trabajo de campo las dificultades para realizar las 40 entrevistas fueron muchas, el factor tiempo y la poca disposición de algunos maestros alargó el espacio previsto ya que se prolongó más de dos meses, pues solo se tenía acceso a los maestros en sus espacios libres y hubo ocasiones en que se cancelaba la entrevista, ya que en sus horas sin grupo tenían ya asignadas actividades particulares o bien se olvidaban de la entrevista, entonces se tenía que agendar de nuevo.

En la escuela “A” los profesores eran poco cooperativos para la entrevista, se salían de la preguntas y continuamente se les repetía, sentían la necesidad de quejarse de lo que les faltaba en la institución, también hablaban de problemas laborales y había que ponerles ejemplos, o cuando ellos hablaban se brincaba de una pregunta a otra según contestaran. En esta escuela se eliminó una entrevista la maestra solo me quiso contestar una parte de la entrevista pues argumentó que ella no me iba a comunicar las fallas de su institución, amablemente se le explicó que era un trabajo de investigación y que ese

pretendía generar información y no evaluar su escuela, pero al ver que seguía en la misma posición, se le dieron las gracias y se concluyó la entrevista.

En la escuela “B” una maestra no contestaba a las preguntas parecía que no las escuchaba, se le daban ejemplos mire si usted fuera doctora y trabajara en un hospital ¿Qué le facilitaría su trabajo? Por ejemplo que usted tuviera las medicinas necesarias o los aparatos para realizar algún examen, se le comentaba lo anterior y ella contestaba solo quejas de todo en su escuela, se le dieron las gracias y se procedió a eliminar la entrevista.

Las estructuras organizacionales en las instituciones educativas no han variado por espacio de muchos años y son similares a las que se utilizan en las industrias, departamentos con gente especializada en realizar solo una parte de un proceso, ya que presupone que mientras más especializado sea el operario más calidad en el producto, pero el trabajo en las escuelas es diferente ya que el trabajo del maestro es propiciar conocimiento, por lo que es necesario conocer las causas del bajo rendimiento en el aprovechamiento escolar, no únicamente de México sino de la mayoría de los países latinoamericanos.

Después de analizar el quehacer educativo a través de los años, la investigación en torno a este, muestra que pocos o casi nada ha sido los cambios que se han operado en la estructura organizacional en los centros escolares, la postmodernidad nacida de la crisis de la modernidad nos muestra cambios en las esferas de la vida social, económica y política Heagraves (2003) por lo que se hace necesario emprender nuevas formas de organizar el trabajo escolar que respondan a los retos de una sociedad que cambia rápidamente.

Capítulo 2

2.1 Marco Teórico

En este capítulo analizaremos la teoría que oriente la investigación del diseño de la nueva escuela pública, y la pregunta que se trata de contestar ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro? En la sociedad tenemos organizaciones que se forman de acuerdo a sus necesidades, las escuelas son organizaciones complejas que tienen como idea principal hacer explícito el Currículo, el aprendizaje y la práctica docente que se convierte en la parte fundamental, para que esto se lleve a cabo es necesario el uso de dimensiones y procesos que permitan realizar las acciones en un marco organizado (Nieto, 2003).

El análisis de la literatura que aporta la información para entender el comportamiento del trabajo del maestro de acuerdo a las estructuras organizacionales de hoy en día. Se refiere a los temas revisados, en primer lugar entender las estructuras de las organizaciones y sus características así como sus orígenes y la planeación estratégica. Un paseo por las teorías acerca de las organizaciones inteligentes hacia la sociedad del conocimiento, otro punto importante el papel del director y del docente, así como los ciclos de vida y la identidad de los docentes para entender sus emociones. La formación inicial de los profesores en los países con los mejores resultados según la OCDE. Los caminos para el desarrollo profesional del maestro, la reflexión en la acción y por último el análisis de consejo técnico escolar y el trabajo del maestro de secundaria.

En la actualidad la calidad de la educación es una de las preocupaciones de la sociedad en general, es importante ver hacia dentro de los centros escolares que es el

espacio donde se llevan a cabo las actividades, y desde una perspectiva organizativa buscar en su contexto las expectativas del logro de los aprendizajes tomando en consideración su organización.

2.2 Las organizaciones escolares hacia una sociedad del conocimiento

Para estudiar los centros escolares como organización es necesario tener una perspectiva teórica, de acuerdo a los fines y propósitos de su objeto de estudio, esta se sustenta en el campo de la actividad científica y su participación se da como el marco cognitivo de donde se inicia para determinar lo que se pretende estudiar del centro escolar y dar a conocer lo que se encontró a través de la descripción, explicación e interpretación de lo observado (Nieto, 2003).

Para Santos Guerra (1999) y Miskel (2001) citados por Portela (2003) la estructura es una dimensión fundamental e importante de la escuela tomándola como una organización formal. Las relaciones que se llevan a cabo en una estructura son las que le dan forma a la organización y le proporciona orden, la estructura organizativa se puede formar tomando en cuenta tres aspectos (Portela, 2003).

- El primero se refiere al orden que guardan los recursos humanos.
- El segundo hace referencia al orden de las acciones que se suscitan en la organización.
- La tercera hace énfasis en la conjunción de las dos anteriores, recursos y acciones.

Las estructuras organizativas son determinadas por dos principios, la diferenciación y la integración, la primera se refiere a la distribución de tareas y quienes se van a encargar de realizarlas implicando un trabajo desigual, una jerarquía de autoridad y subordinación relacionada con la división del trabajo, que se relaciona con la especialización del trabajo Miskel (2001 citado por Portela, 2003) de tal manera que los individuos realizaran actividades para lo cual se necesitan conocimientos, experiencia y habilidades especiales. El principio de integración o coordinación en las escuelas no es muy claro, ya que se da una forma de jerarquía plana. Coronel, López y Sánchez (1994 citados por Portela, 2003) en estas organizaciones no son muy identificables los niveles de jerarquía pues continuamente se dan movimientos provocando poca claridad en los niveles de autoridad, esto tiene como consecuencia el solapamiento en los derechos y responsabilidades de los diferentes órganos formales González, González (1994 citado por Portela, 2003).

Para entender la estructura de las organizaciones estas se complementan de tres dimensiones: Formalización, complejidad y centralización. La primera se refiere a formalizar las tareas asignadas tomando en cuenta las reglas precisas y explícitas. La segunda hace referencia a todas las actividades que se llevan a cabo en la organización y a todos los elementos que la componen y la centralización se aboca a la distribución del poder ya sea concentrado o descentralizado. La escuela se caracteriza por carecer de un poder centralizado de Miguel (1990 citado por Portela, 2003).

Las estructuras que existen en los centros escolares son determinantes para que se lleve a cabo la práctica pedagógica adecuada y derivado de esta una educación formativa

para la vida para los alumnos. Es un instrumento que sirve a la organización para lograr sus propósitos.

Las estructuras de coordinación no son similares en los centros escolares de educación primaria y educación secundaria, en los primeros la organización es menos compleja los maestros tienen una formación inicial más general, solo atienden a un solo grupo en todas las áreas del conocimiento son los responsables todo el ciclo escolar de un grupo, la coordinación entre los maestros se da a partir de la enseñanza y el grado que atienden. Por tanto en los centros escolares de secundaria son organizaciones más complejas, los profesores tienen una formación especializada en alguna materia del Curriculum, atiende varios grupos teniendo interacción con numerosos alumnos, normalmente solo ejerce la tutoría con un grupo y recibe apoyo del departamento especializado de asistencia educativa, la coordinación entre los profesores se da de acuerdo a la materia que imparten, por su especialización.

2.3 El aprendizaje organizacional en las escuelas.

Se presenta como un referente y un mecanismo que permite el crecimiento de las escuelas de cara a esta época de cambios e inestabilidad, para que se lleve a cabo dentro de las instituciones escolares deben existir las condiciones como una estructura tradicional, la participación decidida de los profesores en la toma de decisiones, un compromiso que surge de una visión compartida y de acciones en equipo, la competitividad y el liderazgo transformacional para que la escuela tenga la capacidad del aprendizaje organizacional (López, 2010).

El aprendizaje organizacional tiene su origen en organizaciones no escolares, nace en las organizaciones empresariales, preocupadas por ser competitivas. La cultura propia de cada centro escolar dificulta el aprendizaje organizacional, ya que los profesores no están preparados para entrar al cambio de manera voluntaria y realizar una práctica crítica de su práctica docente y pasar a ser impulsores del cambio Zederaiko (2000 citado por López, 2010).

Las organizaciones que tienen la capacidad de aprender para Senge (1998) deben tener cinco disciplinas.

Dominio personal que permite tener una idea clara de la visión individual, dirigir sus energías y gozar de una realidad objetiva.

Los modelos mentales que se refieren a las percepciones personales y de sus compañeros.

La visión compartida que se centra en el poder para convencer a otros de la utilidad de sus ideas.

El aprendizaje que se da en las organizaciones es trabajo de equipo y tiene la finalidad de acrecentar el conocimiento del colectivo, encaminado a lograr la misión de esta.

El pensamiento sistémico desarrolla las habilidades para entender las interrelaciones de un sistema.

La práctica de estas disciplinas da como resultado una organización que está preparada para los cambios, corregir errores, son dinámicas buscando una mejora

Argyris (1976 citado por López, 2010) aprenden de su experiencia y son capaces de cambiar la organización a través de la cultura del aprendizaje donde todos aprenden librando las fronteras tradicionales para resolver problemas a través de acciones innovadoras y un aprendizaje holístico incrementa sus capacidades y produce lo que tienen en mente para mejorar (Senge, 1998). Para que las escuelas se conviertan en organizaciones que aprenden es necesario que todos los que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, padres de familia, maestros, directivos y alumnos participen en comunidades de aprendices.

En esta época de cambios vertiginosos es cada día más difícil la carrera de la docencia, el trabajo para el maestro, dentro de las escuelas tradicionales donde no se lleva a cabo el aprendizaje organizacional, está lleno de tareas, es el responsable de la eficacia de los materiales humanos y económicos el trabajo que realiza es autónomo ya que le toca decidir cómo va a ser su trabajo en solitario dentro del salón de clases, aislado de los demás profesores, enfrentar nuevos retos y demandas que aumentan las tareas del maestro, Flores y Flores (2005 citado por López, 2010).

Para que se dé el aprendizaje organizacional en los centros escolares, los profesores deben estar dispuestos aprender a aprender. Para Bolívar (2007) se deben manejar siete elementos

- El desarrollo profesional de los profesores como personas en todos los niveles de la organización.

- Los maestros agrupados en pequeños grupos de trabajo o equipos de trabajo para que los maestros compartan lo que saben con los demás maestros
- Considerar a la escuela como un todo que aprende.
- Los alumnos son considerados aprendices.
- La comunicación con otras escuelas a través de redes.
- El entorno social-político.
- La comunidad donde está ubicada la organización.

El camino al trabajo del conocimiento que el profesor realiza en las aulas es un proceso ya que constantemente recaba, organiza y modifica la información, la literatura reciente sustenta teorías, (Flores, 2010, p. 27) comenta de la existencia de nuevas teorías conceptuales y nuevas rutas sobre trabajo del conocimiento que el maestro realiza en el aula haciendo énfasis en la mejora educativa. Las áreas de oportunidad son: reorientar la educación de los nuevos maestros, organizar de forma diferente el trabajo en las escuelas y que los directivos planifiquen el trabajo con los recursos que se tiene en cada escuela.

El profesor por tradición trabaja en solitario aprovechando la autonomía al interior de su aula, mantiene una pobre interacción con sus iguales, no dan a conocer sus aspiraciones, la dificultad para la apertura al cambio, como al aprendizaje entre los maestros de la misma organización, el pensamiento tradicionalista en el sentido de que cada maestro debe ser capaz de identificar sus problemas y darle solución.

Para cambiar esta situación (González *et al*, 2003) Habla de crear espacios organizativos para fomentar la interacción personal y profesional, la falta de comunicación, el tamaño de la organización y las academias, el camino a seguir para lograr la interacción se va dando con el paso del tiempo y se va construyendo con la cultura que se ha generado (Gherad y Nicoli, Mintzberg, Johnson, Czarnrawska, citados en Ruiz, 2010).

Las organizaciones inteligentes tienen una visión de aprendizaje continuo y crecimiento para llegar a sus metas necesitan ser proactivas, anticiparse a la crisis (Mintzberg 2003, en Ruiz 2010) Así mismo el aprendizaje es el camino para cambiar o perpetuar la organización y el plus es el conocimiento (Fullan, en Ruiz, 2010). Para que las organizaciones construyan conocimiento, intervienen el pensamiento individual de sus integrantes, el trabajo que realizan, el juicio valorativo de este y la crítica reflexiva que los dispone a compartir con la organización los hallazgos encontrados y permanezcan en la organización aunque sus creadores se vayan, Senge (1998 citado por Ruiz, 2010).

Para que el aprendizaje se genere en las instituciones se han creado movimientos con diferentes nombres como Escuelas Eficaces; Reforma Educativa; Innovación educativa, todas ellas con la finalidad de que los alumnos aprendan y se presenten avances en la mejora de los aprendizajes (López, 2010) los profesores son elemento primordial del aprendizaje organizacional al interior de las escuelas donde también intervienen el personal de apoyo y los directivos, el capital humano es el elemento más valioso por su capacidad intelectual Alvesson (citado por Torres, 2010).

En los planes y programas de México, un principio fundamental es la posición del alumno como actor principal del aprendizaje, similar a lo sustentan las organizaciones que aprenden, pero pocas escuelas se les puede dar esa denominación, de acuerdo con la teorías organizacionales, ya que trabajan bajo un modelo burocrático donde se dificulta el cambio al interior.

Para que surja el aprendizaje los integrantes deben estar conectados con el entorno y participar en un proceso de reflexión para cumplir las expectativas de los estudiantes Senge (2002 citado por López, 2010). Estas organizaciones se modifican de acuerdo a sus necesidades, se autoevalúan constantemente para enmendar sus errores y buscar la mejora utilizando como herramienta el dialogo y el aprendizaje holístico para desarrollar habilidades y competencias, Argyris (citado por López, 2010).

Planeación estratégica. Un punto importante de los centros escolares está representado por los equipos de profesores que deben estar conectados al contexto donde se ubica el centro escolar y se debe estructurar el proyecto de trabajo de acuerdo a la política de la escuela tomando como referente las expectativas definidas en una visión y explicitas a través de lo que se va a realizar determinadas en la misión, hacia dónde va la organización? Para que esto se lleve a cabo es necesario que el colectivo escolar participe en la elaboración de estrategias que indiquen el camino para llegar a los propósitos (Ruiz, 2010).

Durante el proceso de la elaboración de estrategias se pueden seguir tres modelos según Mintzberg y Soto (citado por Ruiz, 2010) el analítico- estructurado, el de

aprendizaje y el de interacción, las características diferenciadoras se debe al momento de la formulación. Para el analítico-estructurado la característica principal se identifica a través de la creatividad y conocimiento del líder del contexto y de la recopilación ordenada y analizada que permite un proceso de formulación formal. El de aprendizaje como su nombre lo indica toma como punto fundamental el aprendizaje del líder, de su equipo y apoyados por su organización y la experiencia de la reflexión en la acción. El modelo de interacción surge precisamente cuando los grupos sociales de la organización ponen en acción su cultura que está representada por sus valores, políticas e intereses.

Las estrategias surgen cuando los integrantes de una organización se dan cuenta de lo que necesitan para definir el rumbo a seguir, las estrategias pueden ser de dos tipos las deliberadas que al implementarse pueden surgir incidencias pero que con el conocimiento de la organización, la interacción de sus miembros, la interacción con el ambiente, surgen nuevas estrategias llamadas emergentes Mintzberg y Waters (citados en Ruiz, 2010). Precisamente las estrategias emergentes surgen de un proceso de aprendizaje organizacional (Ruiz, 2010).

Desde la perspectiva del director. Aunque dos organizaciones se encuentren en el mismo contexto, su cultura y su estructura hace que sean diferentes, el papel del director escolar dentro del aprendizaje organizacional se puede analizar a partir de tres líneas, como líder y responsable del aprendizaje continuo, como promotor del conocimiento considerando las necesidades de sus maestros y el uso de las redes externas e internas, su participación también puede ser en el sentido de inhibir o estimular el aprendizaje (González, 2010)

Un director debe ser capaz de conocer los modelos mentales de sus profesores y enlazarlos con los propios favoreciendo un clima laboral donde prevalezca la seguridad, confianza y apertura a través del diálogo, fomentar la innovación y creatividad de cualquier profesor. Ser un líder que domine y dé a conocer una visión compartida que sirva a los intereses de la organización, eliminando lo tradicional Senge (2005 citado por González, 2010).

Otra característica del líder se refiere a la capacidad de enfrentar los retos del exterior e interior, evaluando la organización buscando las fortalezas y trabajando las áreas de oportunidad fomentando el aprendizaje. No se puede hablar de un modelo de liderazgo único, ya que su formación se deriva de varios aspectos particulares, el tipo de institución, su historia cultural, su ideología y la idiosincrasia del director Álvarez (2001 citado por Pesqueira, 2010).

Desde la perspectiva del docente. Desde la década de los 80 en Europa y América Latina se gesta un movimiento cuyo fin, revisar el trabajo del maestro en la escuela, bajo dos perspectivas una relacionada con la teoría del capital trabajo, el que se realiza en el “local de trabajo” Martínez (2010). La otra obedece a las políticas neoliberales en un mundo globalizado donde la finalidad de las reformas educativas se orienta a las necesidades del ámbito laboral, haciendo fundamental regularizar la situación de los docentes y aplicar la gestión escolar.

Con lo anterior el trabajo del maestro se dirige hacia dos aspectos, la proletarización donde el gobierno espera un producto preparado a los intereses del mercado, el otro se refiere a la profesionalización donde los maestros transforman su trabajo para no ser descalificados (Martínez, 2010).

La escuela como organización ha formado una cultura al paso del tiempo, que se sustenta en tres aspectos de la estructura organizativa, la organización del trabajo, la escolar y la administración educativa, pero carece de un trabajo interdisciplinario, para hacer operativo el nuevo modelo educativo es necesario implementar cambios (Martínez, 2010).

2.4 La identidad profesional en la enseñanza.

La identidad se forma con representaciones, símbolos y valores son la carta de presentación de la persona y los colectivos, sirven para demarcar sus territorios, la identidad profesional del docente se manifiesta en su quehacer educativo en su contexto particular (Torres, 2010).

La información que existe sobre la formación y origen del maestro de educación básica no es abundante, para entender su identidad profesional, hay que buscar desde que inician su labor docente hasta que se acerca su salida del ámbito magisterial.

En México el movimiento normalista al inicio surge con un enfoque mutualista orientado con hacia lo pedagógico y académico apoyados por personalidades destacados para integrar un movimiento ideológico llamado normalismo apoyado en el positivismo (Torres, 2010).

El docente forma su identidad alrededor de tres líneas de acción Tiramoni (2001 citado por Torres, 2010). Para hacerse notar en el contexto social y educativo.

- Como un funcionario público bajo la autoridad del estado, para cumplir con un mandato socializador.
- Como un profesional de la sociedad, dueño de un conocimiento para transmitirlo.
- Como un intelectual, con las herramientas, mecanismos y poseedor de teorías que le dan vida a su trabajo y encuadran su accionar.

Para que el profesor forme su identidad profesional requiere cambiar los marcos mentales por medio de un proceso reflexivo y crítico, donde se ponga en los zapatos del alumno y encuentre el significado de ser maestro. (Esteve, 2004 en Torres, 2010).

2.4.1 *Los ciclos de vida profesional del maestro.*

Los directores tienen una responsabilidad especial, son líderes que desarrollan habilidades y competencias que les permite aplicar estrategias encaminadas a integrar equipos de profesores de acuerdo a sus intereses, afinidades y fundamentalmente de acuerdo al ciclo de vida de cada profesor, para tener al interior de la organización un clima laboral favorable que permea en el aprendizaje, las actitudes y el comportamiento, así como roles de participación (Pesqueira, 2010) de esta manera el profesor se percibe como importante.

Cuando al interior de las organizaciones los maestros entran en el proceso de cambio, innovan en su trabajo se dan cambios como establecer acuerdos y se trazan metas y objetivos, establecen metas, desarrollan competencias y establecen todo un sistema de valores bajo la conducción de un líder definido Martin (1999 citado por Pesqueira, 2010).

En el nivel de secundaria es difícil organizar el trabajo por los horarios de los profesores, entonces se debe investigar cómo se produce el trabajo colaborativo conociendo las fortalezas y las condiciones que lo entorpecen (Schmelkes, 2000) el trabajo en las secundarias debe ser muy organizado para aprovechar el tiempo, pues cuando los profesores trabajan fuera de su horario se sienten obligados y predispuestos al trabajo en colegiado (Sandoval, 2002).

Para que las organizaciones escolares crezcan, se necesita que los profesores entren en un proceso que los lleve a lograr sus objetivos y metas propias, pero también es importante conocer su estado emocional y sus manifestaciones (Pesqueira, 2010) Para Pesqueira, (2010 p.p. 141- 145) se conocen ocho etapas en el ciclo de vida profesional de los maestros de educación básica, partiendo de dos líneas de acción la interacción maestro-director y maestro-maestro.

1. Novatez docente (20-25) años.
2. Inicio y consolidación (26-30) años.
3. Consolidación docente (31-35) años.
4. Plenitud docente (36-40) años.
5. Inicio de dispersión (41-45) años.
6. Disposición docente (46-50) años.
7. Preparación para la salida (51-55) años.
8. Salida inminente (56-60) años, cuando los directores conocen los

estadios de cada quien, es más fácil integrar los equipos de trabajo y tener un clima en armonía.

El trabajo del profesor es influenciado por la escuela ya que esta es un objeto social, que necesita transformarse a un objeto científico, un espacio donde el docente aprenda y reaprenda su profesión, entonces aparece la estructura como parte fundamental, que considera la integración de cuatro aspectos la gestión escolar, la organización y la articulación del Curriculum, el proyecto político pedagógico y el desarrollo profesional del maestro (Pesqueira, 2010). Entonces la escuela es el lugar donde el maestro crece profesionalmente, construye su identidad, su forma de ser y comprende su realidad.

En las escuelas la gestión escolar es la dimensión donde se organizan todas las actividades en estos espacios, se construyen en colectivo sus conocimientos para reconocerse como un profesional, enmarcado en un proyecto político-pedagógico según Vega (1995citado por Pesqueira, 2010), es la organización del trabajo pedagógico de la escuela.

Para que el maestro se desarrolle profesionalmente se deben dar una práctica crítica y reflexiva de su práctica docente, que le permita formar valores democráticos, para posicionarse como formador y participar en el proceso de transformación de la escuela Abdalla (2000, citado por pesquería, 2010).

2.4.2 Un modelo profesional para la docencia.

El ámbito educativo se transforma tratando de responder a las exigencias de la sociedad, el rol de los profesores cambia convirtiéndose en un guía para el alumno, en un profesional de la docencia, para lograr los compromisos de la educación, y la organización con una visión hacia dos líneas para una población igualitaria y otra participativa (Fernández, 2001) .

Existen varios modelos de la profesión docente, el modelo liberal que maneja la autonomía del maestro, donde la oportunidad de aprendizaje para los alumnos no se demuestra, ya que no tienen la oportunidad de elegir, por otro lado el modelo burocrático se encuentra centrado en la disciplina organizativa con decisiones que muchas veces se toman desde el centro sin tomar en cuenta la diversidad los imprevistos y el contexto donde se desarrolla la organización, otra opción la ofrece el modelo democrático permitiendo la elección del modelo que puede ser elegido por el estado de acuerdo a las características del modelo burocrático o tomando las características del modelo liberal igualitario (Fernández, 2001).

Después de conocer las características de los tres tipos de modelos profesional para la docencia, elegir el que más acomode a la sociedad globalizada implica analizar cada uno, para cumplir la finalidad de la educación en un ámbito igualitario y de participación, que coincide con el modelo democrático (Fernández, 2001).

De acuerdo a sus características existen tres tipos de centros escolares como organizaciones, los centros agregados que no se mueven y permanecen adormilados sus

maestros trabajan aislados y cuando surgen problemas entran en crisis; los centros que tienen bien definida su estructura organizativa que les permite alcanzar sus propósitos, aunque carecen de mecanismos para hacer frente a las modificaciones del contexto, pero sin existen alteraciones del entorno surgen las respuestas de la burocracia, por último existen los centros sistema cuyas características es que se encuentran en movimiento, son flexibles para lograr sus metas e innovan buscando ser diferentes (Fernández, 2001

Las organizaciones escolares para sobrevivir necesitan transformarse permitiendo la flexibilidad y apertura, así como desarrollar la capacidad de interactuar en su entorno como un sistema orgánico, con una profesión guiada hacia un modelo democrático. (Fernández, 2001).

En los centros escolares el trabajo es como un vector en varias direcciones ya que cada maestro trabaja de acuerdo a lo que la experiencia y su formación inicial, en lugar de agruparse para generar el plus de una idea más otra idea surgirá una idea mejor, no se promueve el aprendizaje entre iguales, ya que se agrupan por especialidad o departamentos. El profesor trabaja solo sin darse la oportunidad de conocer otras formas de trabajo, para hacer una reflexión crítica de su quehacer educativo que tiene las características de las profesiones catalogadas como liberales (Fernández, 2001) Otro aspecto que no se aprovecha es la participación social de la comunidad y su entorno, ya que el maestro por su cultura ve esto como una intromisión a su trabajo, no como un área de crecimiento.

Para modificar la condición del docente en su ruta hacia la profesionalización se necesita conocer y practicar dentro de su aula diferentes estrategias de aprendizaje, considerando la inclusión y al diversidad poniendo mucha atención en lo social y la brecha intergeneracional que cada día se hace más profunda si no se atienden las expectativas de los alumnos y es al maestro a quien le toca enfrentar este reto.

Por otro lado las reformas implementadas en México como la Modernización en la educación le dieron al maestro una condición social que no ha sabido aprovechar y que traen como consecuencia el poco aprecio de su trabajo por la sociedad por ende es necesario que el profesor inicie un trayecto de actualización para subsanar las necesidades y entrar al cambio educativo, fortalecido con las nuevas teorías acerca del aprendizaje que le permitan desarrollar competencias y plasmarlas en la cotidianidad (Fernández, 2001).

La sociedad califica el trabajo del maestro en general a través de los pobres resultados que se obtienen en las evaluaciones estandarizadas que carecen de un aspecto importante como es la contextualización, la falta oportunidad de cambiar la estructura organizacional de las escuelas por una más flexible y permitir la autonomía de gestión empleando para esto las herramientas necesarias le daría al profesor la oportunidad de realizar un trabajo competitivo y por ende se elevaría su autoestima y se fortalecería su papel ante la sociedad. 8 Rodríguez, 2005).

Estas son algunas características que debe tener un profesional de la enseñanza, integrar a su trabajo acciones del currículo para que aprendan los estudiantes, a través

de prácticas reflexivas y haciendo valer su la autonomía para preparar sus instrumentos de planificación de acuerdo a los estándares curriculares y la metodología indicada (Torres, 2010).

Hacer énfasis del trabajo que desarrolla el maestro en el nivel secundaria, es mirar hacia dentro del centro escolar y conocer los aspectos que lo caracterizan ubicando a la heterogeneidad y el aislamiento, debido a la designación formal para ejercer su función de cada maestro en cuanto llega a la escuela busca los maestros de su especialidad o departamento y solo interactúa con sus compañeros del área, privándose de la oportunidad de realizar un trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales (Sandoval, 2001

2.5 Tres rutas para el desarrollo profesional del profesor: Práctica reflexiva, comunidad profesional de aprendizaje y comunidad de práctica

La sociedad percibe una imagen del profesor que no se ha transformado, como le sucede a la imagen del estudiante, este es un fenómeno que se da nivel internacional, en México se han implementado estrategias para modificar la práctica docente y empoderar al maestro, como nuevos planes y programas, cursos de actualización, pero los resultados no son halagadores.

Se necesita hacer un análisis y encontrar las causa que generan estos resultados, presentar un abanico de propuestas que considere desde el contexto social, la estructura organizacional, las aspiraciones de los maestros, sin lastimar las relaciones que se han generado a través de los años en estructuras que ha permanecido iguales, nuevas

técnicas de aprendizaje y para dar cumplimiento a los propósitos de los planes 2011 de educación básica. (Gutiérrez, 2010).

Es necesario hacer un análisis de las estructuras organizacionales que conforman las escuelas e identificar los aspectos que son favorables para el trabajo colaborativo y lo que entorpece y limita el trabajo del colectivo escolar, reconocer que cuando el profesor cuando entra a su espacio trabaja en solitario y será muy difícil cambiar su modelo actual. Si no se le lleva por un trayecto para su desarrollo profesional.

Depende también de las condiciones emocionales en que se encuentre el conjunto de profesores, los profesionista de otros ámbitos aprenden entre pares adquieren habilidades técnicas para realizar tareas específicas. Gutiérrez (2010). Un profesional reflexivo se va formando al implementar en su trabajo diario las habilidades y destrezas para reflexionar en la acción y lograr ser competitivo.

2.5.1 Práctica reflexiva.

Para entender la práctica reflexiva del profesor es menester conocer que en la cultura griega, sus filósofos como: Platón Sócrates y Descartes ya la practicaban no es algo que surge de la postmodernidad, aunque sin duda Shön, es el mejor exponente, y da a conocer cuatro etapas en el proceso de reflexión en la acción (Gutiérrez, 2010).

Existen dos tipos de profesionales de la educación el técnico profesional y el profesional reflexivo, con características especiales el primero durante el proceso de la práctica su experiencia le permitirá solucionar los problemas comunes que se le presentan para así formar su capacidad de reflexión. Por otro lado el profesional reflexivo posee un acervo de aptitudes, actitudes y conceptos que utiliza para su pensamiento y reflexión, así como la experiencia adquirida a través del tiempo hace uso de la improvisación llamada por Shön, “et al” reflexión-acción.(Gutiérrez, 2010).

La investigación es un medio que permite la reflexión práctica según Eliot (2000 citado por Gutiérrez, 2010) es decir que de nada sirve la teoría si no se lleva a cabo el proceso dentro de la práctica educativa para favorecer el aprendizaje de los alumnos, la reflexión práctica es una herramienta que se presenta acompañada de los valores éticos y filosóficos de la persona que analiza y reflexiona su quehacer en las aulas, buscando la eficiencia y el aprendizaje para la vida.

Los cambios en el modelo educativo se encaminan a modificar el trabajo del profesor por una práctica profesional de la docencia, utilizando varias herramienta entre ellas la Práctica reflexiva, donde el profesional de la educación utiliza sus marcos cognitivos, para llegar al proceso de reflexión, la investigación educativa es poca y en la que existe no se tiene información acerca de su implementación macro o por lo menos de pilotear el proceso de la práctica reflexiva haciéndola coercitiva para valorar su utilidad ya que solo se hace operativa en las estructuras formales que lo solicitan (Gutiérrez, 2010).

El accionar del profesional reflexivo se inicia cuando es capaz de analizar su práctica docente enmarcándola en un juicio crítico utilizando las herramientas que posee en su bagaje profesional, resultados de su formación inicial, actualización y experiencia, es una práctica voluntaria donde la persona que reflexiona el fenómeno educativo, tendrá la oportunidad de aplicar lo necesario para que su trabajo sea más productivo.

El nuevo modelo educativo alude a la necesidad que el profesional de la educación sea reflexivo en su práctica, y construya conocimiento estableciendo un puente con su marco cognitivo para construir el nuevo conocimiento. La necesidad va de acuerdo a las expectativas que tiene para realizar su trabajo, para atender con calidad y eficiencia a sus alumnos. Es necesario que conozca los nuevos enfoques las teorías del aprendizaje constructivista y echar mano de todas las herramientas e instrumentos que tiene (Gutiérrez, 2010).

Identificar los estilos de aprendizaje, utilizar estrategias adecuadas, el uso de la tecnología de la información y la comunicación, fomentar los valores, permitiéndole fortalecer su práctica educativa y cumplir las expectativas del perfil de egreso de los alumnos enmarcado en el plan de educación básica 2011. Culminando con la mejora del aprendizaje de sus alumnos.

2.5.2 La comunidad Profesional de aprendizaje.

Son otra opción en el desarrollo profesional del maestro, estas comunidades se forman de acuerdo a la profesión que pertenecen, la característica de la agrupación es que su adhesión es voluntaria regida por un marco normativo, con la finalidad de

resolver problemas propios de la profesión trabajando de manera colaborativa. (Kuit (2001) según Daniels y Parrilla (1993) citado por Gutiérrez, 2010) Las características de la estructura organizacional de los centros escolares tradicionales u atascados, así como la cultura que se ha formado en las escuelas con las tradiciones, intereses, lazos de amistad, no permite la construcción de estructuras donde fluya la colaboración entre sus docentes.

En el nivel de secundaria un espacio que puede convertirse en comunidad profesional de aprendizaje son las reuniones de academia ya que se reúnen los profesores por especialidad donde pudiera darse la interacción para solucionar problemas comunes que de manera individual sería más difícil, pero los maestros asisten por normatividad quitándole la característica de la voluntariedad, para volver al trabajo individual donde cada quien se las arregla como puede en la dimensión técnico pedagógica.

Interesante la opinión de Westheimer (1999 citado por Gutiérrez, 2010) acerca de la solución al problema del aislamiento de los profesores que se presenta no solo en el nivel de secundaria sino en todo el sistema de educación básica, donde existen barreras que impiden el accionar en equipo, la falta de liderazgo académico, por diferentes cuestiones, propias del sistema burocrático, donde los procesos para acceder a los puestos directivos se encuentran viciados y se otorgan a quién tiene más poder político que experiencia laboral y preparación profesional.

Son tres las condiciones organizacionales que se deben implementar para establecer grupos efectivos de docentes, según Crowy Pounder (2000 citado por Gutiérrez, 2010) el primero se refiere a cambiar el mecanismo que se emplea para reconocer el mérito o desempeño profesional, pues por tradición se otorgan los reconocimientos de manera individual, para incentivar el desempeño en equipo se necesita empezar a reconocer el desempeño grupal.

Otra condición que se necesita establecer dentro de las instituciones se refiere a la habilidad para la comunicación oral y escrita, pues es recurrente la falta de capacidad para expresar las ideas, acentuándose en los trabajos escritos limitante para que se realicen proyectos colaborativos dirigidos por los directivos.

Una condición más hace énfasis en la necesidad de cambiar las estructuras administrativas, que datan de muchos años atrás, para que se pueda dar el aprendizaje organizacional y puedan aprender entre iguales Scibner (2010 citado por Gutiérrez, 2010).

Siguiendo con las características de las comunidades de profesionales, en el caso de las agrupaciones formadas por maestros, se deben tener bien clarificados los objetivos por alcanzar en la comunidad, siguiendo las acciones necesarias explícitas en un trayecto de mejora donde todos comparten la responsabilidad según Little (citado por Gutiérrez, 2010).

En primer lugar dar paso deben existir en la comunidad de profesionales líderes que sobresalgan por su desarrollo para que sean punta de flecha para animar a los demás a integrar un colectivo que se desarrolla.

El segundo objetivo viene como consecuencia del anterior, van de la mano si hay desarrollo individual que abarque todas las dimensiones del conocimiento, se fortalece la comunidad con el crecimiento de sus integrantes.

Después de que los integrantes han crecido en las facetas de su vida profesional es necesario cambiar la práctica docente mostrando los avances a través de la mejora de los aprendizajes.

2.5.3 *Las Comunidades de práctica.*

Son otra opción en la ruta del desarrollo profesional del docente, las comunidades de práctica se les conoce por ser agrupaciones informales encaminadas a interactuar para compartir su conocimiento y fortalecer a la comunidad las persona que lo integran se relacionan con una finalidad igual la de construir y compartir conocimiento. Las comunidades de práctica tienen tres características que le dan singularidad a su estructura, dominio, comunidad y Práctica. Según (Wenger, Mc Dermontt, Synder, 2002, citados en Gutiérrez, 2010).

Dentro de las características de las comunidades de práctica el dominio es el lugar donde sesionan para aportar ideas y compartir el conocimiento, es un espacio donde se conocen y se dan la oportunidad de analizar su interior para identificar las áreas de oportunidad y aprender a compartir el conocimiento en una agrupación.

Una de las características de la comunidad de práctica es el surgimiento del conocimiento como un bien colectivo al interior de la comunidad Según Brown y Dugurd (1999 citado por Gutiérrez, 2010) pero también se observa que no es fácil transmitirlo a otros grupos o comunidades ya que se considera que lo que se produce al interior de la comunidad solo pertenece al colectivo, el trabajo del profesor del nivel de secundaria es una muestra pues los maestros trabajan en aislamiento sin compartir sus inquietudes menos el conocimiento que se produce en las academias por especialidad.

Otra de las características de las comunidades de práctica es la interacción entre sus integrantes, estableciendo relaciones que se dan en el ámbito social en el que se desenvuelven, que provocan el sentido de pertenencia, promueven la innovación al interior de las comunidades de práctica, el conocimiento se produce en el accionar de todos los días (Gutiérrez, 2010).

El tercer aspecto que contemplan las comunidades se refiere a la práctica, como una agrupación de ideas, herramientas, información, estilos, símbolos, lenguaje que son usados por la comunidad como un conocimiento distintivo y propio de la comunidad que se fue formando con la pluralidad de ideas (Gutiérrez, 2010).

Un hecho interesante que involucra el aprendizaje organizacional se refiere al conocimiento que se construye en una comunidad de práctica, en el caso de las escuelas cuando se llegan a integrar grupos afines buscando aprender, se llega en pocos casos al aprendizaje organizacional, pues las escuelas son organizaciones con estructuras formales en su contexto Brown y Dwguid (citado en Gutiérrez 2010).

Las reformas educativas implementadas en México y en otros países, son elaboradas por asesores especiales y obedecen a políticas macro sin tomar en cuenta las particularidades de cada organización escolar. Esta situación deja en mala posición al maestro de banco, ya que no se le reconoce su quehacer educativo, se le ubica dentro de la pasividad, sin reconocer su profesionalismo, su capacidad de innovación y creatividad, sobre todo porque es él que conoce su ámbito de trabajo, lo anterior ocasiona frustración al tener que implementar los que otros crean. Enseguida se analizará la práctica reflexiva en el nivel de educación superior.

Para acuñar el concepto de práctica reflexiva sean anotaran las aportaciones de varios filósofos y pedagogos, entre ellos, la corriente pragmática de John Dewey y el pensamiento del movimiento filosófico que surge en la ilustración con aportaciones de Emmanuel Kant (1781). Las aportaciones del pensamiento filosofo- socialista de Paulo Freire. Las contribuciones de Donald Schön, acerca de la importancia de la práctica reflexiva (Torres, 2010) ya que sostiene que la práctica del pensamiento reflexivo es el principio que rige la innovación en el ámbito educativo. Para Kant el caudal de conocimiento se inicia con la experiencia pero no necesariamente surge de ella,

Muy interesante el pensamiento de Jhon Dewey (1910, citado por Torres, 2010) la reflexión no es exclusiva de un apartado de la vida, todo el pensamiento se puede reflexionar, pero la premisa que lleva a desarrollar la reflexión como tal, abarca varios aspectos que se van presentando en algún proceso de la vida diaria o en la vida profesional, cuando se viven situaciones difíciles de resolver, o al encontrarse inmerso

en episodios abrumadores o inciertos, donde la respuesta no surge por el bloqueo que existe para llegar a la solución.

Entonces para encontrar la respuesta se debe reflexionar siguiendo dos caminos , un espacio donde surgen emociones de angustia, duda y un estado de perplejidad, la otra línea de acción se refiere a la exploración en busca experiencias para ratificar o quizá anular el hecho que se percibe

Para llegar al pensamiento reflexivo se vive un proceso, entre lo que se va a realizar y las consecuencias de las acciones realizadas, donde aparece la madurez al aceptar la responsabilidad de las consecuencias, este proceso para Dewey implica la existencia de experiencias anteriores y acciones de la vida que permitieron el surgimiento de creencias, así como la facilidad de respuesta para producir nuevas ideas y la flexibilidad para aplicarlas y apropiarse de las ideas, como de sus consecuencias.

Para desarrollar el pensamiento reflexiva se debe tener un pensamiento abierto para reflexionar nuevas situaciones de conflicto y el nacimiento de ideas, la entrega para reflexionar sin condiciones de forma voluntaria y por convencimiento propio, por último la responsabilidad de aceptar las consecuencias de los actos que se encuentran ligados entre la moral y la educación Dewey (1964 citado por Torres, 2010).

Las aportaciones de la filosofía de la opresión de Paulo Freire, en su esencia no le permiten al alumno la investigación o indagación durante el proceso de la educación, muestra al maestro como alguien poseedor de la verdad irrefutable y el conocimiento. Al alumno en un estado de ignorancia para entender la presencia del maestro, sin saber

que en el proceso de educación ambos aprenden. Para Freire en Torres (2010) nos refiere que la existencia de la educación es la de romper el paradigma donde el maestro es el que tiene la razón y el alumno se encuentra vacío, para que ambos se presenten como maestros y estudiantes.

En esta teoría el maestro se encarga de elegir y el alumno solo obedece, así también la práctica docente alienta la teoría de la opresión Freire 1970 en Torres (2010) pues el maestro por tradición no separa la autoridad que tiene sobre el conocimiento y su autoridad profesional que limita la actuación del alumno convirtiéndolo en objeto de la educación.

Si los alumnos continúan sin romper el modelo en la cual la educación los coloca de una forma pasiva, su inclusión en el mundo será más sencilla, pero perderán la oportunidad de participar en el cambio del mundo pues no serán capaces de crear y criticar, permitiendo el crecimiento del poder de los opresores, por su parte los educadores tienen la responsabilidad del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes utilizando como herramienta el diálogo para tal fin (Torres, 2010).

La práctica reflexiva del docente tiene varios aspectos que se deben analizar partiendo del sustento teórico que existe al respecto dice que está compuesto de tres elementos. El cognitivo, el crítico y las narrativas docentes según Sparks- Langer & Colton (1991, citados por Torres, 2010). Pero para Kish (1997) citado por Torres, 2010) coinciden en los elementos pero los citan de otra manera, el cognitivo referente a

los procesos para llegar al conocimiento, los otros elementos serían el socioemocional y el moral.

Estos son los elementos de la práctica reflexiva del docente, el cognitivo envuelve todos los procesos ligados a organizar, analizar, transmitir y a planificar el conocimiento, para hacerlo llegar a sus alumnos de acuerdo a estas teorías educativas, el constructivismo de Vigosky, el aprendizaje basado en la experiencia y la teoría de los profesores novatos y expertos que consiste en el baje de conocimientos con que cuentan los expertos que les da la posibilidad de actuar reflexivamente pues cuentan con más experiencia, no siendo el caso de los novatos (Torres, 2010).

El elemento crítico o moral se refiere a como la motivación es quién guía al pensamiento, también como intervienen los valores éticos, sociales y de justicia para lograr el cambio y la meta de la educación. Los teóricos se preguntan sobre las consecuencias de la aplicación del curriculum que es dictado para responder a los requerimientos de la industria, los modelos educativos donde el rol del alumno y el maestro ha cambiado y los procesos educativos recaen sobre el sistema de valores de los educandos y por lo tanto del ámbito social, también se refiere al discurso educativo sobre la calidad educativa y la productividad a las necesidades económicas, así como a la dominación y opresión explícita en los procesos educativos Ruiz (2001, citado por Torres, 2010).

El otro elemento del pensamiento reflexivo es la narrativa un tipo de conocimiento formado cronológicamente, por hechos de vida de los docentes Las

narrativas docentes, pueden contener el elemento crítico o moral o bien el elemento cognitivo o los dos. Las narrativas están dirigidos a los docentes sobre la percepción que tiene de su contexto profesional donde los profesores escriben sus actuaciones para tener la certeza de que su experiencia le permite reflexionar sobre su desempeño como docente (Torres, 2010).

2.6 La escuela como organización de práctica reflexiva

El establecer condiciones para cambios significativos en la cultura de la organización no es fácil, esto implica un compromiso por parte de los administradores y profesores, la escuela como organización tiene la responsabilidad de mostrar calidad y efectividad por medio de algunos mecanismos como la rendición de cuentas cuyo propósito es mostrar a la sociedad, la forma como cumplen su papel y su responsabilidad con la educación, una forma de comprobar el aprendizaje en los centros escolares es por medio de las evaluaciones estandarizadas en las escuelas de educación básica PISA (Programme for international student Assessment) por sus siglas en inglés y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares) conocer los resultados permitirá establecer canales de información con padres de familia, alumnos y las autoridades educativas para establecer las estrategias de mejoras.

Tomar el proceso de la rendición de cuentas, como una oportunidad de mejora de los resultados que se necesitan cambiar, no como una meta sino como un camino para llegar a ella, esto no es fácil pues se necesita sacar de su área de comodidad a los profesores. ¿Dónde y cuándo? Son necesarios espacios de colegiado, o reunión del

colectivo docente por lo menos cada seis semanas, bajo la premisa de conocer los resultados de aprendizaje que son números fríos y que nos dirán en qué áreas se necesita redoblar esfuerzos. Una oportunidad para aprender entre iguales son los talleres encaminados a la práctica reflexiva donde los profesores usaran sus conocimientos, experiencia y la contrastaran con los resultados para iniciar el camino a la práctica reflexiva (Flores, 2010)

Las organizaciones escolares son un buen lugar para la práctica reflexiva, los espacios que se necesitan se pueden plasmar dentro de la planeación estratégica, con objetivos que definan lo que se quiere lograr, metas medibles y viables así como las estrategias para llegar a los resultados esperados, tomando en cuenta que cuando interactúan con sus compañeros y entran en el proceso de reflexión Schön (1983 en Flores (2010), sobre su trabajo en la práctica aula, aprende la organización y se transforma el papel del maestro al realizar un aprendizaje reflexivo (Flores, 2010).

Una herramienta para llegar al conocimiento es la práctica reflexiva entre profesionales donde se comparte la manera de trabajar, comentando sus experiencias pasando por la crítica e identificando los valores y creencias, validándola con las teorías y lo que hacen , con la finalidad de identificar lo que hacen y lo que debieran hacer (Flores,2010).

La Reforma Educativa deberá contemplar mecanismos y herramientas para llegar a la superación profesional en los propios contextos del profesor entre el colectivo escolar se pueden dar prácticas de reflexión sobre el trabajo áulico Institucionalizar la

práctica reflexiva en la escuela, es una meta difícil de alcanzar en las escuelas, pero no imposible para los profesores y administradores que están dispuestos a transitar este proceso de cambio e innovación. Costa y Kallick (2000 citados por Flores, 2010).

Las estructuras organizacionales de los centros escolares no están diseñados para que los profesores tengan espacios, tiempo y recursos para que puedan realizar talleres encaminados al trabajo colaborativo (Flores,2010) Por otro lado existe la desconfianza de los profesores para participar en las reuniones de academia , en colegiado o en las pocas redes externas que se organizadas a nivel de zona escolar para compartir experiencias de éxito o también lo que no les ha funcionado por temor a quedar en evidencia Flores, Rodríguez y García (2007 citados por Flores (2010).

2.6.1 *Comunidades de práctica y escuelas que aprenden, como entidades que administran conocimiento.*

Comunidades de práctica y escuela que aprenden es la oportunidad para que los profesores avancen en la ruta del cambio y la innovación, el desarrollo de la educación hacia la sociedad del conocimiento

La información proporcionada por la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2002 Carrillo 1999 en Martínez, 2010). Resalta la información encontrada del cambio de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento donde se desarrollan las competencias para el aprendizaje para la vida. Los cambios vertiginosos en el caudal del conocimiento que día tras día se va modificando gracias al enfoque del aprendizaje en la actualidad, como también al perfil

de egreso de los alumnos que cuentan con las habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje, es la gestión de la sociedad del conocimiento. (OECD, 2002 en Martínez, 2010).

No solo Unión Europea [UE], sino en todo el mundo la educación es considerada un pilar de la sociedad del conocimiento en Martínez (2010). Entonces el trabajo que llevan a cabo los profesores y alumnos se considera trabajo del conocimiento ya que está fundamentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Flores y Flores (2005). Es totalmente diferente al trabajo que se lleva en la industria donde el trabajo es por especialidad donde cada persona o departamento es el encargado de hacer un trabajo especializado.

Para que todas las organizaciones escolares sean consideradas como un puente a la sociedad del conocimiento se tiene que quitar los siguientes obstáculos UE (2002).

- a) La sociedad tomando como sustento el conocimiento debe implementar cambios para reestructurar la organización de los sistemas educativos.
- b) El centralismo en la educación, no desbloqueo los problemas organizacionales, entonces es necesario buscar otro modelo que permita la autonomía de gestión incluyendo la comunidad para conocer sus costumbres y tradiciones.
- c) Reconocer la diversidad y la pluralidad de ideas que tenemos en la sociedad y proporcionar los medios para que se tomen como oportunidades que permitan el desarrollo de la diversidad.

- d) El objetivo que la educación logre la integración social de las juventud al trabajo en la sociedad del conocimiento.

Para las sociedades del conocimiento el capital humano es el elemento fundamental Bounfor y Edvinsson (2005 citado por Martínez, 2010) sumado al capital físico se consideran elementos básicos para el crecimiento de la productividad

El papel del profesor en la sociedad del conocimiento presenta una dualidad primero representa el capital humano, segundo tiene la responsabilidad del desarrollo del capital humano. En México el profesor se le asigna la responsabilidad de colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, realizando una autoevaluación diagnóstico de la organización educativa para conocer las necesidades, y luego plasmar los objetivos, las metas y las acciones necesarias en los diferente ámbitos de gestión, posteriormente se debe realizar un seguimiento, para poder evaluar y conocer en qué proporción se avanzó para poder rendir cuentas la sociedad.

Las acciones que se implementen deben de estar alineadas con el entorno escolar y solicitar la participación de la sociedad formando consejos, para apoyar el logro de las metas a través de proyectos sociales.

2.6.2 Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la Educación

Una comunidad de aprendizaje es aquella donde sus integrantes se esfuerzan día a día a construir aprendizaje, comparten sus ideas a través del dialogo Zepeda (2004 citado por Flores, E. Flores, M. García, M. y Rodríguez, G. 2006) y culminan el proceso aplicando sus aprendizajes.

Al interior de una comunidad de aprendizaje también se debe considerar el compartir experiencias de maestros con poca antigüedad así como de aquellos que ya tengan algún tiempo en servicio para de esta manera formar profesores reflexivos, críticos y analíticos de sus propias prácticas en el aula y así desarrollar un sentido de comunidad o asociación pedagógica, como lo llaman Levin y Rock (2003 citado por Flores, E. Flores, M. García, M. y Rodríguez, G. 2006)

Formar comunidades de aprendizaje en las escuelas no es fácil, el sistema educativo no permite transitar del modelo tradicionalista hacia nuevos modelos que crean incertidumbre, dudas e inquietudes, otro aspecto que dificulta la integración es la estructura escolar sin espacios para la comunicación y el consenso entre los profesores que los limita a participar y aprender. Flores, Flores y García (2006).

Existen cuatro niveles de aprendizaje Pawlowsky (2001) El individual que señalan Nonaka (1991) y Senge (1998) el aprendizaje surge en los individuos entonces para que exista aprendizaje organizacional debe haber individuos, pero enfatizan que el aprendizaje individual no precisamente genera aprendizaje al interior de la organización. Así como la unión de los aprendizajes individuales en distintas direcciones no quiere decir que se dé el aprendizaje organizacional Senge (1998).

La finalidad del aprendizaje grupal es integrar comunidades de práctica, que son las agrupaciones de personas con una meta común construir una comunidad de práctica profesional a partir de sus experiencias laborales. Brown y Duguid, 2001 citado en Torres (2010).

El tercer nivel de aprendizaje es el organizacional pero es difícil que surja ya que las estructuras organizacionales no permiten el aprendizaje organizacional ya que carecen de lo necesario, más difícil aun, que se produzca el aprendizaje fuera de la organización (Flores, Flores y García, 2006).

Por otro lado Fullan (2005) menciona que los líderes que han desarrollado un pensamiento sistémico son los que fomentan el aprendizaje para que salga de la organización y se conviertan en constructores de redes externas.

2.6.3 *La cultura escolar y comunidades del aprendizaje.*

El concepto cultura escolar surge en las últimas décadas y existe una gran cantidad de concepciones a cerca del término donde los teóricos no se ponen de acuerdo sobre la conceptualización más idónea. Para Malinowski (1994, citado por Valdez 2010) el término cultura es una herramienta que la sociedad utiliza para resolver los problemas del ámbito en que está inmerso y satisfacer sus necesidades de supervivencia y en la dimensión política, social y religiosa.

En los últimos años se escucha con insistencia el término cultura escolar ya que los investigadores educativos encuentran importante comprender la cultura de las

escuelas, con la intención de crear las condiciones organizativas para el trabajo colaborativo.

De nuevo se identifica que el trabajo del conocimiento es el que lleva a cabo el maestro en las escuelas, el cual lo lleva a cabo de una forma autónoma y en aislamiento sin reflexionar con otros individuos si sus ideas acerca del conocimiento son correctas y no están sesgadas, ya que los espacios para trabajar en colegiado son mínimos y de un tiempo muy reducido además la cultura de los profesores son una barrera para la socialización del aprendizaje (Lortie, 1975; Hargreaves, 2003; Fullan 2002 citado por Flores, 2003). Por otro lado las nuevas responsabilidades que tiene que realizar el profesor van en aumento, el diagnóstico, la planificación, la evaluación de todo el proceso de aprendizaje y otras tareas que conocemos como la intensificación del trabajo, (González “et al”, 2003).

La cultura escolar es un puente entre el accionar del director de la escuela y la función como líder, lo anterior es un tema interesante para el trabajo que desarrollan los teóricas e investigadores educativos, resulta relevante para entender el papel del director en la construcción de la cultura Schein (1985 citado por Valdez 2010).

La cultura organizacional va de la mano con un liderazgo fuerte, los directores tienen en sus manos el cambio de cultura de sus centros escolares. Para Fullan y Hargreaves (1991 citado en Valdez 2010) existen dos condiciones necesarias para que los directores realicen cambios en la cultura de sus escuelas, primero los directores

deben conocer las fortalezas y debilidades de la cultura de su organización e identificarse en ella, segundo el director debe comprender la cultura escolar.

Para lograr un cambio verdadero en la cultura y estructura de la escuela es necesario que el director permanezca en la escuela y conozca cómo interactúan los integrantes de la organización con la finalidad de convencerlos, ganando su confianza motivándolos a enfrentar riesgos, ser flexible para que aprendan el cambio y el aprendizaje organizado Brown (2004, citado por Valdez 2010).

2.7 El director y él profesor como agentes de cambio educativo

El trabajo continuo, la actitud de los directores disponen el ejercicio del liderazgo e influye en la construcción de la cultura de su actuación en la configuración de valores y creencias que conforma la organización educativa (Greenfield 1995, en Valdés, 2010).

Para que los profesores hagan suyo el proceso de cambio, que lo vivan, que lo apliquen, que le encuentren sentido y sobre todo que tomen conciencia de este cambio educativo y como formar parte de él, implica un cambio de propuestas, los individuos y los grupos determinan el cambio (Fullan y Stiegelbauer, 1997) Se necesita acciones y relacionarse con sus dimensiones: uso de materiales, nuevos enfoques técnico pedagógico y el cambio en el pensamiento.

Las razones por las que los profesores no acceden al cambio son variadas, influyen aspectos como la formación inicial, el contexto escolar, la cultura organizacional, las estructuras organizacionales que bloquean la interacción entre iguales. Así como la instrucción al cambio sin tomar en cuenta la opinión de los docentes.

2.7.1 El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria.

El consejo técnico escolar es el máximo órgano colegiado de las instituciones educativas, pero no cumple con su función es un ritual, estos son diferentes de los hábitos y las costumbres pues utilizan símbolos, desde el momento que se forma, es un documento muerto, que no se hace operativo, se asignan las comisiones pero no un cronograma de actividades.

Este se integra con personal docente y de servicios complementarios presidido por el director de la escuela, para entender la cultura escolar de la institución, una forma de explicarla es a través de los consejos técnicos escolares, (CTE), para impulsar el trabajo colaborativo en las reuniones escolares de maestros Julia (1995 citado por Cruz , 2007) nos menciona que es difícil entender el trabajo cotidiano a través de la normatividad insistiendo que es necesario mirar al interior de las escuelas para entender su accionar interno.

La formación de espacios para el trabajo, nos es nuevo desde 1929, se crea el Consejo Técnico en la Escuela Nacional de Maestros , pero si no hay seguimiento a lo implementado en una norma de nada sirve, la evaluación nacional del logro del aprovechamiento escolar, nada favorable hacen que los creadores de nuevos planes y programas hacen más evidente que los contextos institucionales tienen pocas posibilidades de articulación con los modelos, ya que no se implementan las condiciones normativas técnica y laborales para ponerlo en práctica, sin embargo en el

plan 2006 aborda nuevamente como dispositivo de cambio en la organización de la vida escolar. Cruz (2007).

Capítulo 3

3.1 Metodología

En este capítulo se presenta la metodología que se utilizó en la investigación denominada “Los efectos de la estructura organizacional escolar en la labor docente” que se realizó de acuerdo al estudio de casos con enfoque cualitativo con sus características.

La población participante estuvo formada por 40 maestros en dos escuelas con contextos muy similares con un total de 1204 alumnos en la ciudad de San Luis Potosí, S. L.P. La selección de la muestra se realizó de acuerdo a los parámetros indicados por el diseñador del proyecto. El instrumento para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, que también se utilizó como prueba piloto en una escuela diferente.

La investigación forma parte de un proyecto que se realiza en varios estados de México y en América Latina en Colombia, y tiene por objetivo general “Analizar cómo influye la estructura organizacional en los centros escolares sobre el trabajo que realiza el maestro” ésta se lleva a cabo en escuelas públicas en el nivel de educación básica que comprende preescolar, primaria y secundaria.

Como se mencionó en el primer capítulo la mayoría de la investigación educativa se realiza en el nivel superior de educación, la investigación en educación básica es casi inexistente. Por ende fue muy interesante la información que se generó en este estudio, cuya finalidad fue encontrar los patrones comunes que surgen de la investigación directa

de los acontecimientos en dos escuelas secundarias diferentes en la misma localidad con la finalidad de conocer ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

3.2 Método de la investigación

Lo fundamental de este proyecto fue responder a la pregunta y los objetivos propuestos, utilizando para esto la metodología de casos múltiples con enfoque cualitativo

En la investigación cualitativa se buscan las pequeñas diferencias, como se desarrollan los acontecimientos en su entorno, también es un estudio holístico, dándole cabida a las experiencias personales. Los investigadores cualitativos utilizan los episodios y testimonios y le dan vida utilizando sus propias historias para dar una interpretación directa a través de relatos para que de esta manera el lector comprenda el caso.

La investigación cualitativa posee las siguientes características: no busca replicar los resultados, se lleva a cabo en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos recogidos en el trabajo de campo, este tipo de investigación no utiliza instrumentos estadísticos. Durante el proceso se realiza un análisis inductivo que va de lo particular a lo general, no observa un camino lineal ya que analiza la realidad subjetiva Hernández (2010).

En la investigación cualitativa se conoce con qué se inicia, cuál es la pregunta, pero no se sabe en qué punto o cómo va a terminar, ya que como transcurra la

investigación se pueden modificar los planteamientos, según Williams, Unrau y Grinnell (2005, citados por Hernández; Fernández; Baptista, 2006).

Un aspecto importante de este tipo de investigaciones se refiere a la revisión de la teoría relacionada con el tema de la investigación. “Los efectos de la estructura organizacional escolar en la labor docente” iniciar con la información recabada siguiendo un proceso inductivo como lo marca el paradigma cualitativo, con un planteamiento abierto, dinámico que avanza al paso de la investigación, en ambientes naturales.

Cuando se conoció el proyecto de la investigación se generó un interés para comprender los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro, pero ubicándolo en un contexto para poder conocer las cosas particulares que influyen y de esta manera comprender la complejidad de este caso.

Para entender los orígenes de la investigación cualitativa, es necesario regresar a la evolución de la curiosidad humana a través del paso del tiempo, afortunadamente los estudiosos del comportamiento en sociedad se dieron cuenta de la necesidad de tener un método de estudio para ayudar al humano a comprenderse a sí mismo. Etnógrafos, psicólogos sociales, historiadores y críticos literarios la diseñaron y encaminaron con los fundamentos necesarios (Bogdan y Biklin, 1982. Eco, 1994. Hamilton, 1981. Stake, 1978) en Stake (2007).

3.3 Estudio de casos.

La metodología cualitativa del estudio de casos, es específico y complejo en su funcionamiento, permite al investigador plantear las pequeñas diferencias y como se van desarrollando los acontecimientos en su propio espacio, también le permite ver con los ojos de su experiencia personal e interpretar la información que va obteniendo en sus observaciones al aplicar sus instrumentos, salir al ruedo con el interés de conocer cómo se desarrollan las personas en su quehacer diario, hacer a un lado los presupuestos, y encontrarse abiertos a obtener nuevos aprendizajes Stake (1999).

Una característica fundamental en el estudio de casos se le denomina particularización, ya que se estudia holísticamente para ver qué es, qué hace. Se privilegia la unicidad y los contextos individuales, como razón fundamental para su comprensión, También es importante que se utilice un lenguaje natural para describir y darle mayor énfasis a la interpretación directa de los acontecimientos.

Para Erickson citado en Stake (1999) la metodología cualitativa tiene como parte fundamental el énfasis en la interpretación, por esto los investigadores durante la recogida de datos tienen como función principal tener una interpretación fundamentada, ya que de las observaciones y los datos se obtienen los asertos, estos se forman utilizando el andamiaje que se tiene, Para poder aseverar lo significativo de la investigación, el investigador tiene el poder para ponderar lo que significativo de la investigación.

Es así que durante la investigación cualitativa los investigadores buscan generar conocimiento, partiendo de la comprensión compleja de todo lo que nos rodea, para Georg Henrick Von Wright, en Stake (1999) la comprensión posee un factor psicológico, la empatía, tener el conocimiento de lo que vive el otro, empleando la experiencia propia, por otro lado también se busca establecer una empatía con el lector a través de la descripción, de esta manera el investigador trasmite al lector lo que la experiencia misma trasmite como un relato.

Según Dilthey citado en Stake, (1999) el investigador cualitativo de casos tiene la responsabilidad para que el lector comprenda que las acciones humanas importantes, no poseen causas simples, que normalmente no se dan por motivos que se puedan investigar, de esta forma la comprensión de experiencia humana forma parte del tiempo, dejando a un lado las causas y efecto.

3.4 Población, participantes y selección de muestra

La tabla número 1 contiene las características solicitadas por el proyecto, denominado los efectos de la estructura organizacional escolar en la labor docente.

El contacto en la escuela A fue la coordinadora de actividades académicas quien dio las indicaciones al personal de la escuela, los prefectos se encargaron de facilitar los horarios de los maestros del currículo oficial, como lo indica el proyecto. De esta manera se realizaron 20 entrevistas exitosas del mes de octubre al mes de noviembre.

En la escuela B el contacto fue la subdirectora quien amablemente y muy organizada proporcionó copias de los horarios de los profesores, con este material se

preparó el material para las entrevistas a los maestros, a partir de aquí el contacto fue una prefecta quien se encargó de presentar a los profesores e indicar donde se ubicaban las aulas didácticas, que fue el sitio donde llevaron a cabo las entrevistas.

En ambas escuelas, hubo ocasiones que no se pudieron realizar las entrevistas como se tenía planeado, pues no estaban presentes los profesores, por alguna ocupación particular, ya que estas se hacían en sus horas libres y en alguna ocasión olvidaron la fecha y era necesario volver a programar la actividad.

Tabla 1*Características de la población y muestra*

	<i>Escuela A</i>	<i>Escuela B</i>
Localidad	San Luis Potosí, S.L.P.	San Luis Potosí, S.L.P
Nivel educativo	Secundaria Técnica 67	Secundaria Técnica 14
Turno	Matutino	Matutino
Número de salones de clase	18	18
Promedio de grupos por grado	1° 7.66	1° 7.11
	2° 7.39	2° 7.02
	3° 7.28	3° 7.18
Zona	Urbana	Urbana
Número de maestros		
Responsables de alguna	20	20
Disciplina académica		
Total de alumnos	643	561
Número de alumnos por grupo	1°A 32, B 36, C 32, D 35, E 32, F 31	1°A 27, B 29, C 30, D 29, E 24, F 34
	2°A 38, B 38, C 38, D 39, E 40, F 38	2°A 32, B 36, C 39, D 40, E 35, F 38
	3°A 39, B 39, C 34, D 35, E 34, F 33	3°A 28, B 28, C 32, D 25, E 27, F 28

3.5 Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de San Luis Potosí, San Luis Potosí, en dos escuelas secundarias de la modalidad de técnicas. La escuela A es la Secundaria Técnica ubicada en la calle Topacio número 600 una amplia avenida de la colonia Valle Dorado en el sureste de la ciudad, aquí todas sus calles están pavimentadas sus casas son construcciones de interés medio, por lo tanto son muy parecidas cuentan con todos los servicios como agua potable, luz teléfono e internet y tiendas de conveniencia.

Las familias que la habitan son de la clase media, la mayoría profesionistas, o con empleo fijo, los maestros refieren no tener problemas en cuanto a los materiales que necesitan, la mayoría de los jóvenes hacen las tareas con el apoyo de su familia, acuden cuando se les solicita para alguna reunión o problema de disciplina de sus hijos. En el aspecto de superación y preparación, muchos alumnos toman diferentes clases en su tiempo libre como inglés, canto, computación o practican algún deporte como natación, artes marciales y futbol. Muchos padres acuden por las mañanas a dejar a sus hijos en automóvil, otros alumnos se trasladan en autobús.

Cabe mencionar que los maestros expresaron que la escuela tiene dificultades económicas, para darle mantenimiento a los espacios físicos y mobiliario, pues el año pasado surgieron dificultades con Sociedad de Padres de Familia, por lo que carecen de fondos.

En el entorno no se observan grupos de jóvenes o pandillas, no existen pintas en las bardas notándose un clima de confianza y seguridad para los alumnos.

La escuela abrió sus puertas en 1987, se considera de concentración pues acuden alumnos de otros rumbos de la ciudad, la demanda es buena pues se escogen los mejores promedios, para el turno matutino, los alumnos que no desean el turno vespertino emigran a otras escuelas se considera una buena escuela, comentarios dados por la gente de los alrededores, también de acuerdo a los resultados de años anteriores en ENLACE. En otros tiempos, tuvo excelentes alumnos ganadores en las contiendas académicas a nivel estado obtuvo primeros lugares, sin embargo fue perdiendo ese reconocimiento generado por problemas laborales que afectaron un poco la captación de alumnos y el status de una de las mejores escuelas.

La escuela B se localiza también en la capital del estado de San Luis Potosí, en la colonia Satélite al sur de la ciudad en la periferia colinda con el periférico, aunque en la actualidad se considera una avenida por donde transitan los vehículos a gran velocidad. No todas sus calles están pavimentadas Aquí las casas son diferentes algunas muy pequeñas y sin todos los servicios, otras con solares grandes pero sin grandes construcciones ya que los habitantes son obreros, comerciantes ambulantes, empleadas domésticas, técnicos y pocos profesionistas.

Los profesores comentaron que es muy poco el apoyo que los alumnos reciben de sus padres, por falta de tiempo y preparación, se hace difícil que los alumnos tengan los materiales y los padres no acuden cuando se les llama, salvo que se tomen medidas drásticas cuando se quiere hablar con los padres de familia.

En el entorno se observan algunos grupos de jóvenes a la salida de clases pertenecientes alguna pandilla, sin embargo respetan la escuela pues se encuentra en muy buenas condiciones, no está rayada de sus paredes y los maestros no se quejan de robos a sus vehículos.

Esta es una de las primeras secundarias técnicas en la entidad, su infraestructura corresponde a las escuelas agropecuarias, con amplios talleres y espacios destinados a la siembra, que en la actualidad son usados para el cultivo de frutales como los guayabos ya que la escuela cambio a industrial y de servicios, cuando fue fundada estaba en la orilla de la ciudad, pero ahora se encuentra dentro de la mancha urbana, la mayoría de los alumnos que asisten pertenecen a la clase social media baja, los profesores refieren que los padres de familia poco apoyan las actividades extra clase de sus hijos, sin embargo al interior la escuela denota muy buena organización.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada que consiste en una guía de preguntas y que permite la opción para que el entrevistador haga preguntas adicionales para clarificar conceptos y mayor cantidad de información referente a los temas tratados. La entrevista es el conducto para conocer las realidades múltiples, según Stake (2007) al entrevistador se le pueden escapar o pasar desapercibidas algunas situaciones, es aquí donde se puede aprovechar lo que los entrevistados ven o ya percibieron, el potencial de los estudios de casos lo constituyen las descripciones y las interpretaciones.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) las entrevistas de la investigación con metodología cualitativas tienen algo especial, pues se establece un lazo íntimo, puede ser flexible y su potencial se puede establecer a partir de establecer empatía, se puede ver como una reunión para intercambiar información entre dos personas, un dialogo único, donde el entrevistador debe tomar un papel neutral, compartir conocimientos y experiencias y si surgen dudas tratar de aclararlas.

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada (ver apéndice 1), las preguntas adecuadas para en caso necesario realizar nuevas interrogantes para clarificar conceptos y obtener más información, la base de la entrevista cuatro preguntas en una sola hoja para prever que al hacer una pregunta se recordara una cuestión anterior y así poder ir de una pregunta a otra sin perder el contacto visual con el entrevistado. Se aplicó a todos los maestros que accedieron, de acuerdo al siguiente protocolo. Empezando con el saludo según el horario, luego se les informa que se forma parte de un proyecto de investigación educativa dirigida por la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Relacionados sobre los efectos de la estructura de las escuelas sobre el trabajo de los maestros, también se les indico que el objetivo era completar el programa.

A los maestros se les comentó al inicio de cada entrevista que la información recibida tenía el carácter de confidencial y era voluntaria, también que si no querían contestar no había ningún problema, solo una entrevista en la escuela A se anuló ya que la maestra se veía molesta, y otra entrevista en la escuela B también se desechó por que

la maestra solo se quejaba de algunas condiciones que no le eran favorables y no contestaba a las preguntas.

3.7 Prueba piloto

Para tener experiencia al realizar las entrevistas, se aplicó en una escuela un instrumento que sirvió como prueba piloto se le pidió permiso a la directora para que permitiera realizar una entrevista piloto para desarrollar un trabajo de investigación para El diseño de la nueva escuela. Extendió su autorización y se realizaron dos entrevistas sin problema alguno, descritas en la tabla 2.- Prueba piloto de los instrumentos de investigación para responder a la pregunta de la investigación ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

Las preguntas de la investigación deben ser ensayadas por lo menos mentalmente esto es de utilidad para cuando se llegue el momento de la entrevista, el entrevistador tenga la oportunidad de escuchar y también tomar notas, si se puede debe disfrutar el momento de la entrevista y convertirse en su depositario, el entrevistador experto se permite reconstruir la narración y presentarla al entrevistado para ver la reacción del entrevistado ya que normalmente casi no aportan palabras y no expresan lo que quisieron decir.

Tabla 2*Instrumento prueba piloto*

FACILITA	DIFICULTAD
<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la tecnología. • Internet. • Bibliotecas: libros de la beba con temas novedosos, hábito de la lectura. • La ayuda de los compañeros en el trabajo en equipo coordinándose. • El uso del cañón para que los niños expongan sus trabajos. • Aulas de medios con temas para reafirmar como ejemplo, poemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de espacios para hacer la academia, no hay colegiado. • El tiempo no es suficiente son 45 minutos. • La aula de medios solo está disponible muy poco tiempo ya que si no está la encargada no pueden entrar. • Las computadoras se comparten no trabajan de manera individual. • Solo existen programas en aula telemática para primero. A veces no se pueden utilizar los programas.
ÉXITO	NO ÉXITO
<ul style="list-style-type: none"> • Obras de teatro. • Actividades lúdicas, juegos, sopas de letras, memoramas. • Uso de videos. • Conferencias. • El uso de carteles. • La comunicación con el alumno. • El uso de materiales didácticos: dibujos, carteles. • Disciplina, constancia que no falta y llegan temprano a el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • No cumplir con el trabajo. • Faltan mucho. • Llegan tarde. • Incapacidades. • Falta de responsabilidad no hay compromiso con los deberes. • No están actualizados. • No leen, vemos que no hay el hábito de la lectura. • Tradicionalistas que no quieren innovar, abran su libro en tal página, hagan resumen por comodidad. • No usan la tecnología para mejora de la enseñanza.

3.8 Análisis de datos

De las entrevistas fueron surgiendo los datos que se fueron acomodando por categorías, tratando de comprender lo que deseaba expresar el entrevistado para ello fue necesario hacer uso de la experiencia del entrevistador para darle sentido a la recogida de datos.

En la investigación cualitativa no existe un momento específico para empezar el análisis de datos ya que la recolección y el análisis se dan al mismo tiempo, el punto de partida es encontrarle significado y sentido a la primera información poner en un lado las impresiones y las observaciones, contrastarlas con la información que tiene el investigador y que forma parte de su experiencia, apartar la nueva impresión, para que cobren vida las partes que le interesan Stake (1999).

Lo anterior corrobora como fue surgiendo la información durante el proceso de las entrevistas, como se fueron generando las categorías, y como se hizo necesario utilizar un instrumento para clasificar las respuestas, también fue de utilidad empezar a utilizar categorías y subcategorías marcando nuevas etiquetas como fueron presentadas las respuestas de los profesores.

Así también estudio cualitativo aprovecha la experiencia, la interpretación habitual y la lógica inductiva quizá de inicio no se encuentre la conexión, pero para Stake (1999) puede surgir algo que nos permite ubicar la relación entre lo nuevo con lo ya conocido, ver las partes por separado y ver como se relacionan entre sí.

La experiencia y la lógica inductiva ayudan a hilvanar los datos recogidos para obtener respuestas a la pregunta de la investigación, a veces las respuestas son muy parecidas ya que las características organizacionales de las escuelas son iguales, pero también surgen nuevas respuestas que hay que clasificar.

Durante la recolección de datos estos no están estructurados por lo que es necesario, clasificarlos darles funcionalidad que permita el análisis, no existe un esquema definido ya que cada estudio tiene sus propias características, Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Ya clasificada toda la información, el siguiente paso es analizar los datos para ver los resultados encontrados y encontrar los patrones comunes en cada escuela y luego triangular la información contrastando la información de una y otra escuela para anotar los resultados.

Capítulo 4

4.1 Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se muestran los datos organizados y codificados que permitieron analizar los resultados y así clarificar el objetivo del proyecto denominado El diseño de la nueva escuela, la información obtenida se interpreta de acuerdo a las incidencias de respuestas dadas por los por los 40 profesores entrevistados, 20 de la Escuela “A” y 20 de la Escuela “B” se utilizaron herramientas textuales, también se usó la estadística descriptiva para mostrar las categorías obtenidas de los patrones comunes.

Esta investigación fue realizada en dos escuelas secundarias con características muy similares la escuela A ubicada en la periferia sur de la ciudad, y la escuela B se encuentra también en la periferia, pero en el oriente en la capital del estado de San Luis Potosí. La pregunta de investigación es ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

4.2 Los objetivos de la investigación

Objetivos

- Analizar el impacto de la estructura organizacional de las escuelas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos.

- Determinar las limitaciones de tipo organizacional que experimentan los maestros en las aulas para que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.
- Indagar las consecuencias que genera una estructura organizacional adecuada en los centros educativos.

Para el análisis de los datos recolectados se tomó en cuenta la literatura del marco teórico, lo que permitió clarificar la información y establecer semejanzas y diferencias entre una escuela y otra tomando en consideración lo establecido para el estudio de casos en estudios cualitativos.

La metodología que se utilizó es el estudio de casos el enfoque de investigación fue el de análisis de casos múltiples el cual consiste en estudiar el mismo fenómeno a través de diversos casos que están organizados alrededor de al menos una pregunta de investigación (Stake, 2006). El estudio de los casos fue abordado desde un enfoque cualitativo, el instrumento para recabar los datos fue una entrevista semiestructurada con cuatro preguntas para ejemplificar que sirvieron de detonadores, las entrevistas se realizaron en un ambiente abierto y flexible, se buscó que las entrevistas se realizaran en las mismas circunstancias, una característica de los estudios cualitativos en el momento de la recolección de los datos se empiezan a generar las categorías de acuerdo a resultados que surgen del trabajo de campo , también se encuentra sentido a la información

El análisis de la información tiene como función principal estructurar los datos Patton (2002 citado por Hernández 2006) que permite organizar la categorías y los patrones comunes, así como interpretar las experiencias de las personas estudiadas de

acuerdo a su perspectiva, lenguaje y tomando en cuenta sus expresiones Grinnell (1997 citados por Hernández, 2006).

El producto de las reflexiones brinda la oportunidad de originar conceptos claves que respondan al planteamiento del problema y comprender los datos para encontrarle significado a las experiencias de los entrevistados dentro de su propio contexto, tomando en cuenta sus vivencias, esto permitió conocer cómo impacta la organización de los centros escolares en el trabajo del maestro.

De acuerdo al análisis de los resultados de ambas escuelas (Ay B) así como a las categorías y subcategorías en que se clasifican las respuestas a las interrogantes planteadas, se obtiene la siguiente información que se complementa con las observaciones y expresiones contextualizadas de los participantes durante las entrevistas.

Las categorías que se utilizaron para clasificar las respuestas de las preguntas de la entrevista son diez y se refieren aspectos que son necesarios para el buen desempeño docente, se muestran en la tabla número 3 categorías para clasificar las respuestas de las preguntas de la entrevista.

Tabla 3

Categorías para clasificar las respuestas de las preguntas de la entrevista.

Recursos	Cuando la respuesta se refiere a materiales.
Espacios	Cuando la respuesta se refiere a espacios físicos.
Tiempo	Cuando la respuesta se refiere a tiempo necesario para realizar el trabajo.
Relaciones	Cuando la respuesta se refiere a relaciones con otras personas.
Interacción	Cuando la respuesta se refiere a interactuar de manera esporádica, continua, o en función de un evento o circunstancia con otras personas.
Conocimiento	Cuando la respuesta se refiere a tener conocimientos o habilidades desarrolladas en diferentes áreas para realizar el trabajo.
Información	Cuando la respuesta se refiere a contar con o generar información necesaria para realizar el trabajo.
Apoyo Interno	Cuando la respuesta se refiere a contar con el apoyo de colegas o directivos de la misma escuela cuando hay algún problema, alguna necesidad, o alguna iniciativa que el director apoye.
Apoyo Externo	Cuando la respuesta se refiere a contar con el apoyo de personas que no trabajan en la escuela.
Otros	Cuando la respuesta no pueda clasificarse en alguna de las nueve categorías anteriores.

Para presentar el análisis de los datos obtenidos se utilizaron estos indicadores alfa numéricos presentada en la tabla 4.

Tabla 4

Indicadores para las entrevistas desarrolladas en la investigación.

E	ENTREVISTA
A	ESCUELA “A”
B	ESCUELA “B”
M	MAESTRO(A)
N	NUMERAL 1, 2, 3,....

De acuerdo al análisis de los resultados obtenidos a través de los datos recolectados se encontraron tres patrones comunes en ambas escuelas que sirvieron para establecer semejanzas y diferencias con una incidencia de 50% o más que corresponden a las siguientes categorías: Espacios, escuela “A” con un 60 % y la escuela “B” con un 70% de incidencia. Tiempo, escuela “A” 90% y escuela “B” 80% de incidencia. Conocimientos, escuela “A” 75% y escuela “B” 70%. Estos resultados se describen en la figura 1 de resultados generales.

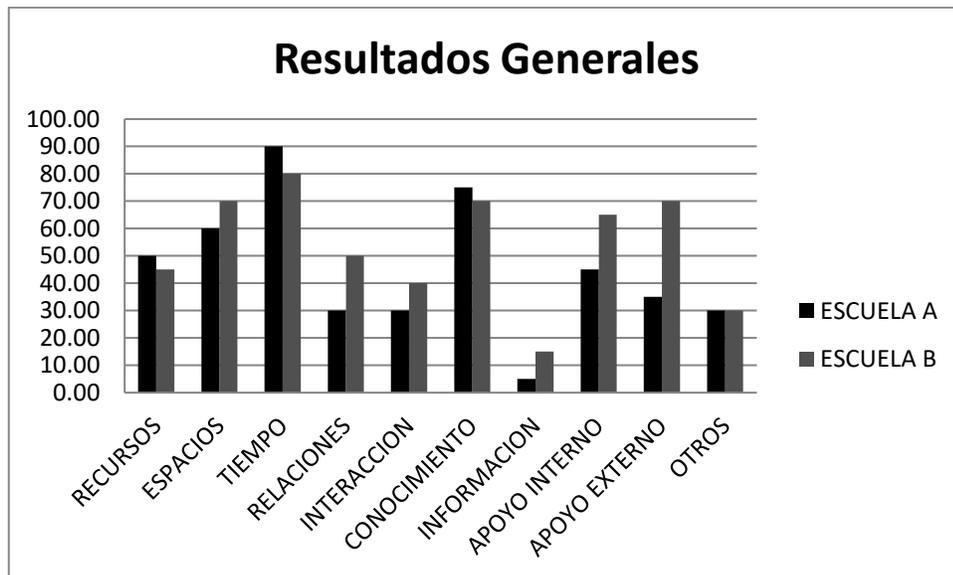


Figura 1

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, con una incidencia de más del 50%.

En la categoría de espacios, en la escuela “A” se tuvo una incidencia de 60% y en la escuela “B” un 70% de incidencia, desde el inicio de las entrevistas la escuela “A” manifestó que la biblioteca, el laboratorio y el aula de medios, así como el aula inteligente que es como llaman a el aula equipada con un proyector, pizarrón electrónico y computadora eran espacios donde podían trabajar innovando y haciendo más interesantes sus clases como factor que facilita el trabajo con una incidencia de 60%, pero también se presenta como factor que lo dificulta para otros maestros con una incidencia de 75% ya que comentaron que solo un grupo de maestros tiene acceso a estos espacios ya que no hay una organización y no manejan una agenda.

En la escuela “B” claramente se observó durante las entrevistas a los maestros, lo orgullosos de sus espacios con una incidencia de 70% aulas didácticas muy amplias y ambientadas según cada materia, con biblioteca de aula y equipo tecnológico.

Otra categoría donde existió similitud de patrones fue el tiempo en la escuela “A” la incidencia fue de 90% y en la escuela “B” la incidencia presentada fue de 80%. La escuela “A” tiene una incidencia muy alta ya que se nota, que los maestros que tienen un buen desempeño se debe a su asistencia constante, pero hay otro grupo de profesores que faltan mucho, llegan tarde, cuando llegan a la escuela no van directo a sus aulas.

En la escuela “B” igual que en la anterior los profesores están divididos en dos grupos los que son puntuales y casi ni faltan los que faltan abusan de los permisos económicos y tienen incapacidades largas y por lo que mencionó una de las jefas de enseñanza hay permisos presidenciales que son de seis meses y se pueden renovar por otro periodo igual con goce de sueldo y no se cubren con otro maestro.

La categoría de conocimientos también fue un patrón común en ambas escuelas, en la “A” se presentó una incidencia de 75% y en la escuela “B” una incidencia de 70%. En la escuela “A” esta categoría también se presenta como un factor de éxito con una incidencia de 75% ya que los maestros se preparan constantemente en talleres, cursos de actualización o tienen posgrado que les permite tener clases interesantes.

También se presenta como un factor de no éxito con una incidencia de 75% y corresponde a los maestros que no dominan los contenidos, que no planifican e improvisan sus clases. La escuela “B” se presenta las dos vertientes anteriores como

factor de éxito con una incidencia de 85% son aquellos maestros que se preparan constantemente, conocen los enfoques, contenidos y metodología de su asignatura, también planean sus clases utilizan dinámicas grupales y realizan prácticas de laboratorio, a los profesores que trabajaron en el nivel de primaria se les da un lugar especial de preparación y experiencia.

Para los profesores que es un factor de no éxito, se presenta una incidencia de 90% y es por qué no planean improvisan sus clases, por lo tanto son aburridas, son profesores nuevos les falta experiencia, otros son tradicionalistas no se actualizan. Para continuar con el análisis de los resultados obtenidos se muestran los resultados de acuerdo a los siguientes cuestionamientos: Lo que facilita el trabajo en la escuela. Lo que dificulta el trabajo en la escuela. Lo que da éxito y lo que no da éxito.

4.3 Lo que facilita el trabajo en la escuela A y B

En este aspecto se encontraron cuatro categorías que son patrones comunes para ambas escuelas que son Recursos; Espacios; Conocimientos y Apoyo interno. Los resultados se observan en la figura 2 Lo que facilita el trabajo en la escuela y más adelante se hace un análisis de cada categoría con sus subcategorías.

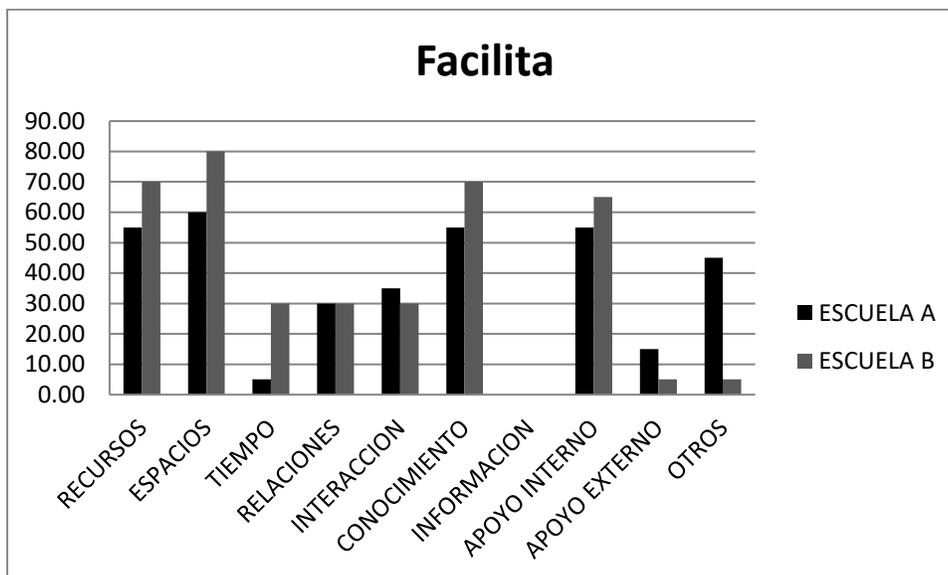


Figura 2

Patrones comunes de ambas escuelas, lo que facilita el trabajo en la escuela.

Recursos. De acuerdo al análisis de los resultados que se obtuvieron lo que facilita el trabajo a los profesores en la escuela A entre otros aspectos, son los recursos con una incidencia de 55%, ya que manifiestan que contar con lo necesario se tienen mejores resultados y se aprovecha más el tiempo. Al inicio del ciclo se entregaron a los alumnos todos los libros texto, esto hace más fácil para que los alumnos hagan sus trabajos y los maestros pueden encargar tarea, Se nota un clima de satisfacción en los maestros de matemáticas ya que les favorece que la dirección de la escuela se haga cargo de sacar las copias para trabajar, pues de esta manera ya no se pierde tiempo en dictarles la consigna y además aplican la metodología propia de la materia, también pueden utilizar las calculadoras científicas que tienen en la dirección para uso de los alumnos. En los maestros de ciencias se nota como se sienten fortalecidos ya que dicen tienen un

laboratorio equipado con lo necesario para trabajar, se ve muy limpio y se nota la organización. Para los maestros de esta escuela son muy importantes los recursos tecnológicos como los proyectores y las computadoras pero manifiestan no son suficientes y no hay organización para hacer uso de este recurso, A pesar que a los alumnos no les gusta investigar en los libros, para los maestros de español son muy importantes los libros de la biblioteca. Algunos ejemplos de lo anterior son las citas textuales siguientes:

EAM1) Los libros de la biblioteca que los alumnos pueden utilizar, Los recursos tecnológicos pizarrón. (EAM5) Todos tienen libro de texto. (EAM34) Como yo doy matemáticas me proporcionan las consignas y calculadoras científicas. (EAM36) El material para trabajar como reactivos, cristalería, microscopios y balanzas.

Recursos. Siguiendo con el análisis de resultados la escuela B en el aspecto de lo que facilita el trabajo en la escuela. En la categoría de recursos, presenta una incidencia de 70% aquí se ve una muy buena organización, se aprovechan todos los recursos, las aulas tienen todo lo necesario, están equipadas con proyector, televisión y pizarrones electrónicos, también cuentan con ventiladores para que los alumnos se sientan bien con un clima que favorezca su aprendizaje, las aulas cuentan con cortinas lo que permite proyectar sin ningún problema, son pocas las escuelas que permiten que en las aulas estén los libros de la biblioteca de aula y aquí si permanecen en libreros organizados según la especialidad del maestro responsable del aula didáctica.

Los maestros de matemáticas se manifiestan muy fortalecidos con los recursos que trabajan, las consignas cuyas copias se las proporcionan en la dirección, el mobiliario trapezoide especial para trabajar por equipo con las consignas así como las calculadoras científicas y los juegos de geometría, que hay en cada aula y que permite que se aproveche el tiempo al máximo, ya que no es necesario ir por ellas a otro lugar.

Los profesores de ciencias hablan de como participan los alumnos en la elaboración de proyectos pues no tienen problema para investigar en el aula de medios ya que cuentan con el servicio de internet. Casi todas las aulas tienen mesas binarias que según comentarios de los profesores son una buena opción. Las citas textuales enseguida ejemplos de lo anterior. (EBM13) El uso de las Tic's, el pizarrón inteligente, cañón, las cortinas, la iluminación, los ventiladores no se siente tanto calor, los libros en cada aula, las fotocopias (EBM15) Me imprimen las consignas, el material necesario como juegos de geometría, calculadoras, las mesas binarias aunque este material es propio, lo uso con todos mis alumnos. (EBM22) Facilidad de escoger el libro de texto, el pizarrón electrónico, la computadora el cañón. (EBM26) Los libros de texto y biblioteca propia de la asignatura. Estos resultados se describen en la figura 3 de Porcentaje de frecuencia por subcategoría de Recursos.

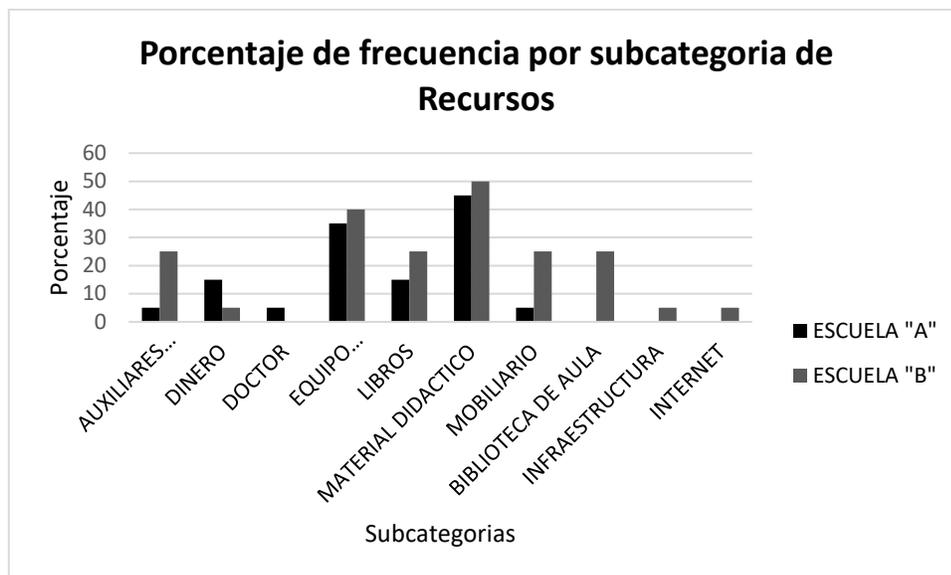


Figura 3

Patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencias por subcategoría de Recursos.

Espacios. Siguiendo con el análisis de lo que facilita el trabajo en las escuelas los resultados para la escuela A en la categoría de espacios presentó una incidencia de 60% misma que se entiende por la utilidad que les brinda la biblioteca que se encuentra equipada con un proyector y una televisión donde los maestros de historia y geografía pueden pasar videos para hacer interesantes sus clases, también cuentan con una aula que llaman inteligente y que está equipada con un proyector y una computadora se pudo percibir como un grupo de profesores son los beneficiados con este lugar, pues manifiestan lo usan frecuentemente.

Tienen otro espacio que les permite implementar la metodología de acuerdo al nuevo modelo educativo, estrategias didácticas con el uso de la tecnología es el aula de medios que está equipada con 20 computadoras e internet y los alumnos pueden

investigar para hacer sus proyectos, los maestros mencionan la utilidad de usar los espacios como bibliotecas y aulas equipadas con tecnología.

Estas citas son algunos ejemplos de lo arriba narrado. (EAM1) en la biblioteca los alumnos investigan en los libros que hay. (EAM4) la biblioteca la puedo usar como sala audiovisual. (EAM5) puedo usar la biblioteca como sala audiovisual cuando está libre y la aula de medios. (EAM9) las instalaciones, el aula de medios, la biblioteca y el aula integral.

Espacios. Esta categoría que según el análisis de los resultados en la Escuela B se manifiesta una incidencia de respuestas de 80%. Se inicia con la explicación de acuerdo al número de horas el 60% de ellos son de tiempo completo y el 20% de tres cuartos de tiempo y solo el 20% por horas, este esquema de horas permitió que los maestros tuvieran asignada una aula didáctica para cada uno, o para dos y en el último de los casos hay una aula que se usa como comodín. Las aulas cuentan con biblioteca de aula y lo necesario para cada asignatura, cabe mencionar que las aulas están ambientadas de acuerdo a la materia que allí se imparte, se observan espacios agradable, además aulas muy limpias, cada maestro le da su sello particular, también se percibe un clima escolar bueno, allí permanece el maestro los alumnos son los que se trasladan cada cambio de módulo.

También tiene aula de medios que no es muy solicitada, ya que los maestros prefieren estar en su aula solo cuando necesitan investigar en internet la visitan. Esta escuela cuando se fundó, nace como escuela agropecuaria en la periferia de la ciudad,

fue de las primeras en el estado, por lo tanto tiene espacios que otras escuelas ya no les construyen como auditorio, enormes naves que funcionan como talleres, salas de maestros por especialidad: Estas son algunas citas textuales: (EBM12) trabajo en un aula didáctica todo mi horario y mantenemos el espacio limpio y el mobiliario en buenas condiciones. (EBM13) Trabajo en un aula didáctica con lo necesario para dar mi clase, soy responsable del buen estado del salón. (EBM14) hay un aula especial para mi asignatura la usamos dos profesores. (EBM15) Tengo un aula didáctica con algunas limitantes, pues hay mejores. En la figura 4, se describen los resultados de la categoría de espacios y sus subcategorías para las dos escuelas.

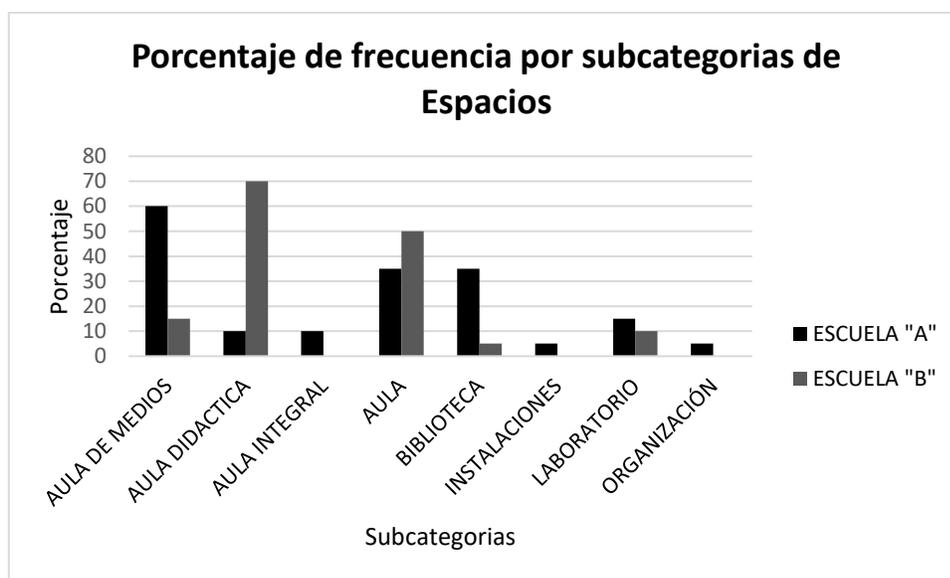


Figura 4

Patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategorías de espacios.

Conocimientos. Hacer visible el análisis de los datos obtenidos en la escuela A, es conocer los aspectos importante de la categoría conocimientos como muy importante

para realizar su trabajo educativo en las aulas, en esta categoría la incidencia de respuestas fue de 55%

En esta escuela se pudo percibir como los maestros estaban divididos por profesores jóvenes con posgrado hablaban de nuevas estrategias y de planificaciones especiales, por lo cual se sentían importantes y muy orgullosos dieron a conocer sus relaciones con maestros importantes ya fuera de servicio, pero carecían de experiencia en el aula, estos son ejemplos de sus respuestas textuales: (EAM1) EL trabajo se me facilita pues domino la asignatura. (EAM2) La preparación que tengo me permite hacer las clases más interesantes, así como los cursos de actualización por algunos especialistas. (EAM10) La preparación que tengo, así como la responsabilidad para atender a mis alumnos.

El otro grupo formado por maestros con muchos años de servicio, se notaba por sus respuestas y seguridad al contestar, el dominio que tenían de los alumnos, el respeto y la importancia con que a ellos se dirigían alumnos, maestros y autoridades del plantel. Estas son algunas de las respuestas textuales de los profesores: (EAM4) Hacer la planeación de acuerdo a los intereses de cada grupo, utilizo estrategias didácticas en el desarrollo de mis clases. (EAM5) Elaboro mis instrumentos de planeación, también utilizo videos para mis clases.

Aquí se manifiesta en el trabajo y el aprecio de los alumnos para los profesores, que tienen nuevos estilos de enseñanza, y estrategias didácticas donde los alumnos

tienen un papel activo y los profesores tratan de que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para su incrustación al siguiente nivel educativo.

Conocimientos. Siguiendo con el análisis de la información obtenida de los profesores participantes en la escuela B. La categoría que registra un 70% de incidencia se refiere a conocimientos se observa que en esta escuela los maestros dominan el uso de la tecnología están en constante actualización, pues mencionan la metodología que se debe utilizar en cada materia, también hacen alusión al apoyo que les brinda el equipo de supervisión a través de sus jefes de enseñanza quienes los acompañan y dan capacitación para elaborar las secuencias didácticas, los proyectos y la metodología para el estudio de casos, según la metodología de cada materia, se muestran algunas de las respuestas de esta categoría. (EBM12) Tomo los cursos para nuevas situaciones didácticas. (EBM23) El jefe de enseñanza siempre nos capacita. (EBM28) Constantemente recibo asesoría del jefe de enseñanza para trabajar la metodología de la asignatura. (EBM30) Tengo una organización muy práctica en mi aula y me permite tener todo conmigo para lo que se ofrezca. (EBM32) Se usar la tecnología, mi experiencia y preparación me permiten entender a los alumnos.

La categoría de conocimientos se manifestó en las entrevistas de manera recurrente como factor que permite tener buenos resultados por la preparación y la constante actualización de los profesores, para tener clases más interesantes y una correcta aplicación de la metodología de la asignatura y un proceso de evaluación. Las respuestas anteriores están descritas en la figura 5, porcentaje de frecuencia de la categoría de Conocimientos y sus subcategorías de las dos escuelas.

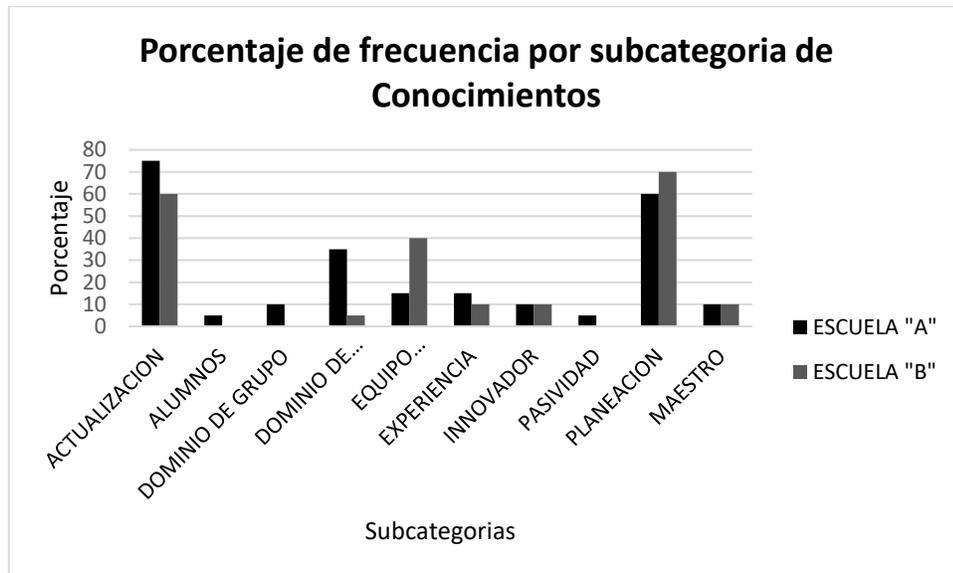


Figura 5

Patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategorías de conocimientos.

Apoyo interno. Siguiendo con el análisis de lo que facilita el trabajo en la escuela A y de acuerdo a los resultados, se presenta esta información en la categoría apoyo interno la incidencia presentada fue de 55% se comentó la disposición y apoyo de las autoridades del plantel, director subdirector y coordinadores para que los profesores realicen su trabajo.

El director se muestra abierto a las innovaciones presentadas y les da la libertad para implementarlas, así como los apoyos materiales necesarios para realizar las actividades, se percibe que los maestros se expresan muy bien del trabajo que desempeña la coordinadora académica, ya que reciben de su parte apoyo con las dudas

que tienen y también se encarga de buscar conferencias, organiza talleres con la asistencia de los jefes de enseñanza de las materias, para que den información sobre el diseño de los instrumentos de planificación, la metodología de proyectos, estudios de caso y secuencias didácticas. Otro apoyo con el que cuentan es el de las secretarías que les apoyan con copias y exámenes, esto habla de un buen clima laboral, también los prefectos, la trabajadora social y la psicóloga fortalecen el trabajo de los maestros realizando cada quien su función.

Estas son algunas citas textuales que ejemplifican lo anterior: (EAM6) Me facilita el trabajo el apoyo de los directivos: El director, coordinadores, orientadora y prefectos. (EAM7) La libertad y el apoyo que te dan los directivos para trabajar. (EAM17) Los compañeros administrativos te apoyan con copias o nos hacen en la computadora los exámenes (EAM36) El director y la coordinadora apoyan en cualquier situación de trabajo.

Apoyo interno. Tomando como base el análisis de las respuestas de los profesores en la escuela B se refieren al apoyo que reciben por parte de la subdirectora que se nota y refieren los maestros que está al pendiente de todo lo que necesitan tanto ellos y que los alumnos estén siempre atendidos si no está el maestro correspondiente, por algún prefecto. Un factor que motiva a los profesores a cumplir su jornada de trabajo es el horario adecuado a las necesidades de los profesores y que da como resultado pocas inasistencias del maestro. Para el buen uso del tiempo áulico la elaboración de exámenes y las copias de las consignas de la asignatura de matemáticas que el personal administrativo les ofrece, se transforma en tiempo dedicado a los

alumnos. Para los maestros de las asignaturas de Español y Matemáticas ya que los resultados de ambas son muy bajas le facilita que los directivos hayan optado para que los maestros se lleven los grupos los tres años de manera consecutiva y la facilidad de aplicar el trabajo por nodos, ya que esto les permite establecer redes internas para compartir experiencias de éxito. En la escuela se ve que tratan de romper el aislamiento que se presenta en secundaria ya que es importante según manifiestan el trabajo colegiado.

Ejemplos de algunas citas textuales. (EBM13) La facilidad cuando solicito a las autoridades fotocopias, exámenes, materiales y copias de la planeación. (EBM14) El apoyo que recibo por parte de la dirección en cuanto a mi horario que me permite trabajar sin presiones. (EBM16) El apoyo por parte de la dirección y la subdirección para actualizarme con un horario que me permite estudiar. (EBM28) La disposición de los directivos para sacar los mismos grupos de primero a tercero, sacar la generación. (EBM31) El apoyo de la academia y colegiado de mis compañeros del área.

Estos resultados se describen en la figura 6, de la categoría de apoyo interno y las subcategorías surgidas en las dos escuelas.

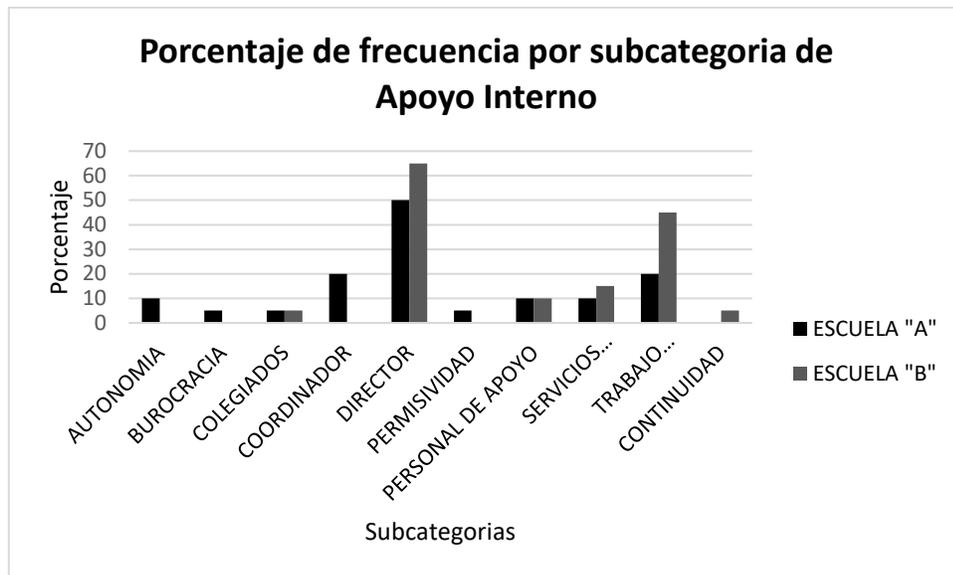


Figura 6

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de apoyo interno.

Lo que dificulta en la escuela A y B

En este aspecto se obtiene tres categorías con patrones comunes, pero en diferentes escuelas, resultados que pueden ser por las características culturales de la organización, son las siguientes: Espacios en la escuela A con un 75% de incidencia; Tiempo en la Escuela B con un 50% y Apoyo externo con un 70%. Estos resultados se pueden ver en la figura 7 y más abajo se muestran los resultados de las categorías con sus subcategorías.

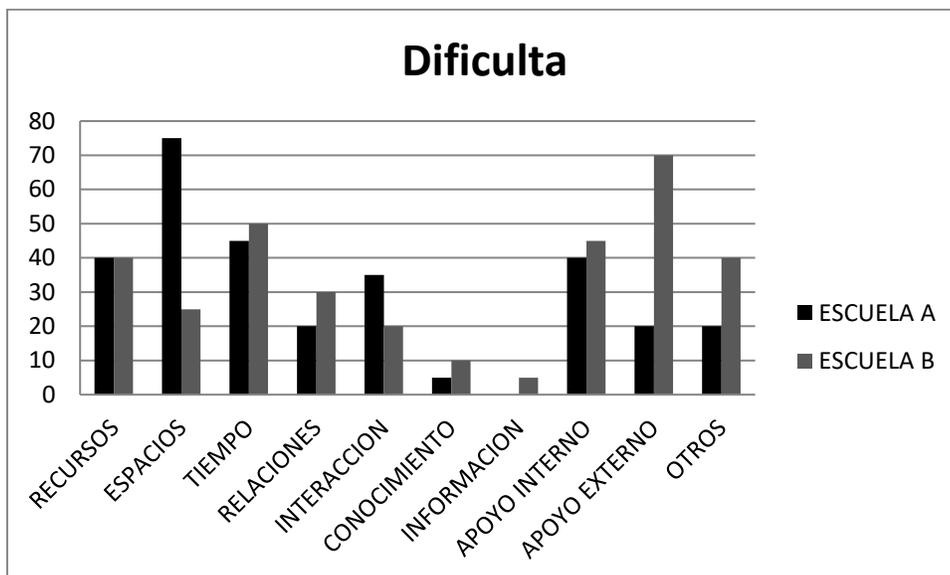


Figura 7

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, de lo que dificulta el trabajo.

Espacios. De acuerdo con el análisis de los datos recopilados durante las entrevistas en la escuela A. el uso de los espacios no es parejo para todos, pues está restringido para algunos profesores quienes indican la dificultad para usar los espacios con computadoras y proyectores solo son tres la biblioteca, la aula de medios y la aula integral como la llaman en esta escuela cuenta con un proyector, pizarrón electrónico y computadora, los profesores manifiestan que las condiciones físicas de las aulas son malas que están sucias y el mobiliario está en malas condiciones esto crea un ambiente no grato para el trabajo y la estancia de los alumnos en un espacio que no tiene condiciones higiénicas no es agradable.

Se comentó que solo un grupo de maestros tenía acceso a los espacios con equipo tecnológico y a la biblioteca que casi siempre estaba ocupada y que no hay

disponibilidad para que todos las usen, ya que no existe una agenda de la aula de medios y esto Estos son algunos ejemplos de citas textuales: (EAM5) Falta de mantenimiento a las aulas, no las limpian siempre están sucias. (EAM6) La mala organización de los espacios, no existe agenda para el aula de medios y la biblioteca. (EAM10) Deterioro de las aulas por mala organización de la escuela, están muy sucias, el aula de medios siempre se satura.

Para esta escuela el uso de los espacios refleja la mala organización para aprovecharlos y la falta de unidad entre los profesores, para un trabajo eficiente sin embargo los profesores que los utilizan, tienen un plus en sus clases que se manifiesta por el interés y respeto de los alumnos. Estos datos se pueden se pueden observar en la figura 4 de espacios y sus subcategorías.

Tiempo. Para esta categoría la Escuela B considerando las respuestas obtenidas de acuerdo a los datos obtenidos con una incidencia de 50% se manifiesta que el cambio de actividades dificulta dar continuidad a lo planificado se nota la molestia de volver a planificar para acomodar los tiempos, también se comentó el problema que se presenta cuando faltan los maestros algunas veces, es porque trabajan en varias escuelas y no alcanzan a llegar a tiempo, los alumnos pierden el ritmo de trabajo al no tener la clase y se torna difícil motivar a los alumnos, otra situación que se presenta es cuando los maestros faltan los alumnos que se encuentran sin prefecto hacen mucho ruido y no dejan que se trabaje bien, el contexto difícil tiene una característica el ausentismo de los alumnos ya sea porque los papas no están pendiente de sus hijos o ellos mismos se los llevan a trabajar.

Se anotan algunas citas. (EBM20) Los alumnos faltan a clases. (EBM22) El cambio de actividad en la escuela implica volver a planear. (EBM16) Mi horario no es adecuado, pues trabajo en varias escuelas. Estos datos se pueden ver en la figura 8, abajo representada.

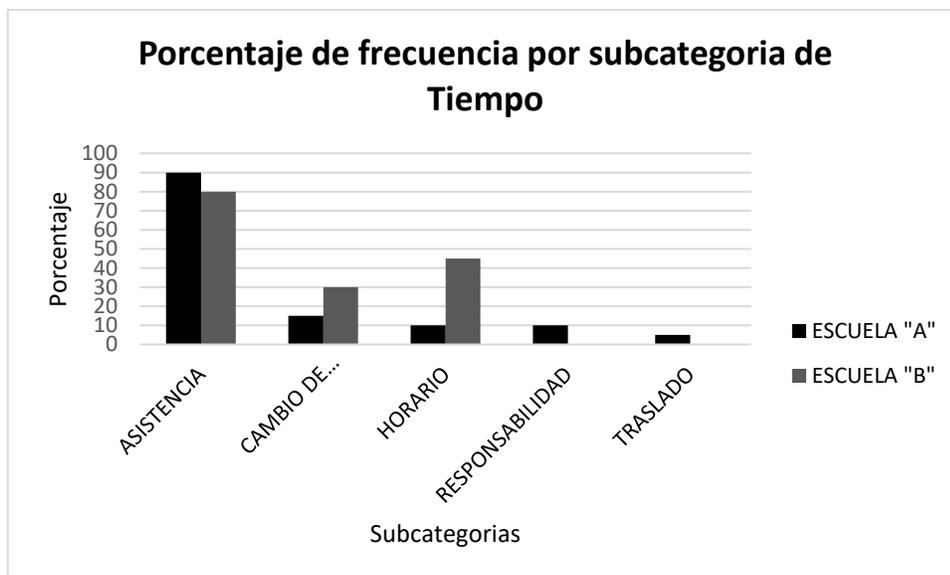


Figura 8

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de tiempo.

Apoyo externo. De acuerdo al análisis de los resultados recopilados

En esta categoría la Escuela B arroja un resultados de 70% de incidencia. Todo esto proviene de la falta de apoyo de los padres de familia, donde los jóvenes acuden a la escuela porque es la siguiente etapa después de la primaria. Los papas trabajan generalmente todo el día como subempleados o comerciantes ambulantes en la venta de fruta, raspados, ropa de segunda en los tianguis de la ciudad y las madres de familia,

como empleadas domésticas. La escuela la ven como el lugar más seguro para que estén sus hijos durante el tiempo que no están en sus casas. Algunas de las respuestas de los profesores sobre lo que le dificulta el trabajo con sus alumnos. (EBM13) Los padres no apoyan, no mandan a sus hijos a la escuela se los llevan a trabajar, no vigilan que sus hijos hagan sus tareas. (EBM14) La falta de apoyo de los papas provoca incumplimiento de tareas, falta de interés de los alumnos, deserción. (EBM25) La falta de apoyo de los padres toma la escuela como guardería. Estos resultados se pueden analizar en la figura 9, de la categoría de apoyo externo y sus subcategorías.

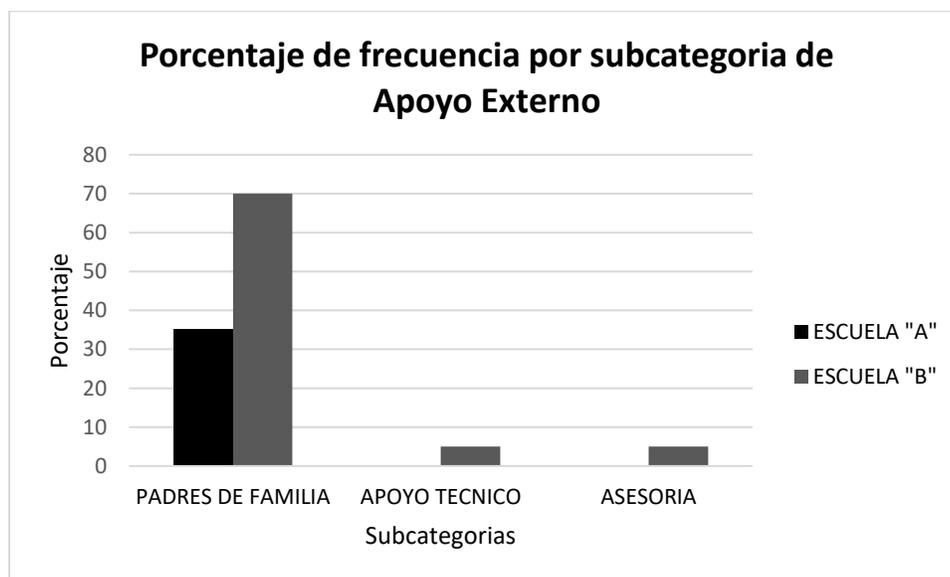


Figura 9

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de apoyo externo.

4.4 Lo que proporciona éxito en el trabajo del maestro escuela “A” Y “B”

En este aspecto hubo cuatro categorías que fueron patrones comunes a para ambas escuelas: En la categoría Tiempo en la Escuela “A” una incidencia de 55% y en la Escuela “B” una incidencia de 50%. En la categoría de Relaciones, la Escuela “A” 60% y la Escuela “B” 65%. En la categoría de Conocimientos la Escuela “A” tiene una incidencia de 95% y la Escuela “B” un 85% de incidencia, otra categoría es la de Otros en la Escuela “A” con una incidencia de 60% y en la Escuela “B” con 65% de incidencia, por último aparece la categoría de Interacción solo para la Escuela “B” con un 50% de incidencia. Estos resultados se observan en la figura 10, lo que proporciona éxito en la escuela. Y más abajo se analiza cada categoría con sus subcategorías.

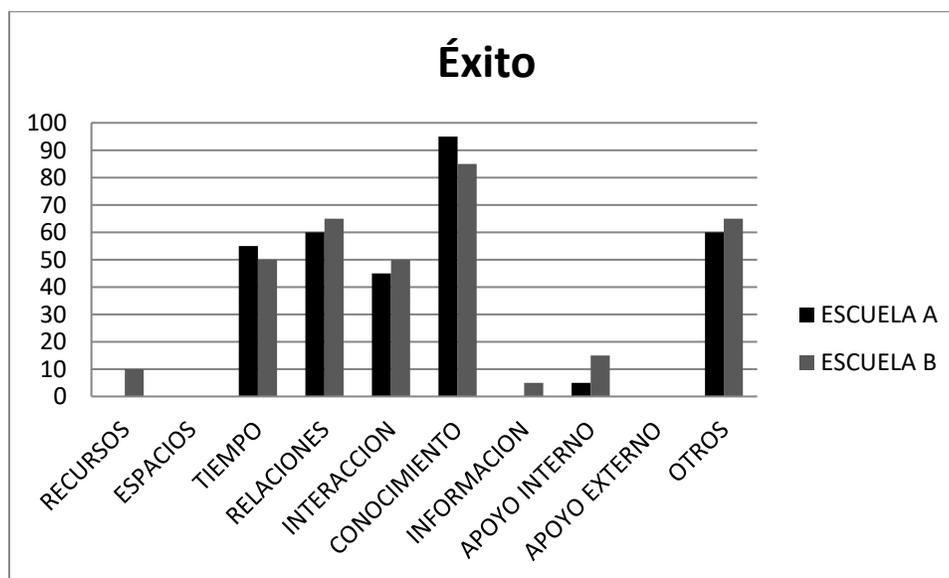


Figura 10

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, lo que proporciona Éxito.

Tiempo. Tomando en consideración el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas a los maestros, en esta categoría la escuela A muestra un 55% de incidencia en las respuestas, de aquí se puede deducir que los maestros que tienen éxito se debe principalmente a que son responsables, ya que casi no faltan a dar sus clases, además son puntuales, otra cosa que se comentó es que los jóvenes son quienes evalúan la presencia del maestro y su constancia en el trabajo les da el respeto de los alumnos, se anotan algunos ejemplos de citas textuales: (EAM1) Los maestros son puntuales llegan a tiempo a sus clases. (EAM6) Los maestros cumplen no faltan a sus clases. (EAM18) Los maestros respetan el tiempo de los alumnos. Estos resultados se observan en la figura 8, de tiempo.

Tiempo. Esta categoría de acuerdo al análisis de los datos nos muestra una incidencia de 50%. Se refiere al trabajo diario que desarrollan los profesores con sus alumnos a su asistencia y puntualidad. Esto forma parte del buen uso del tiempo que se ve favorecido por las facilidades de la dirección de la escuela al proporcionar un buen horario les permite organizar sus actividades y no faltar a su trabajo. Los profesores respetan el tiempo de los alumnos no faltan a sus clases y esto se manifiesta en una buena relación y aprovechamiento de los alumnos. Estas citas ejemplifican lo anterior, (EBM28) Los maestros son puntuales no faltan. (EBM30) Los maestros son puntuales y dan de su tiempo. (EBM32) Los maestros son puntuales y asisten. Estos resultados se observan en la figura 8, de tiempo.

Relaciones. Tomando en cuenta el análisis de los datos recopilados en la escuela A en la categoría de relaciones se tuvo una recurrencia de 60%. Se nota un buen clima

en las aulas, se manifiesta en un mejor rendimiento tanto para el alumno como para el maestro, cuando los profesores se dan un tiempo para platicar con sus alumnos y ponerse en el lugar de ellos, tratan de comprender la situación en que viven toman en consideración la etapa de la adolescencia llena de dudas e incertidumbres, siembran en los alumnos ideas de progreso y se preocupan por sus logros académicos, les dispensan con un trato adecuado y respetuoso, los alumnos confían en sus maestros, por ende los resultados se reflejan en una buena relación y buen aprovechamiento, algunos ejemplos de citas textuales: (EAM2) Existe química entre los alumnos y el maestro, se identifica con los alumnos. (EAM4) Los maestros utilizan la psicología para entender a sus alumnos. (EAM5) Los maestros son comprensivos y se ponen en los zapatos de alumnos.

Relaciones. De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos a través de los datos, la escuela B tiene una incidencia de 65% esto se manifiesta así, los maestros se ocupan de sus alumnos, les dan confianza, practican en el aula el respeto a la pluralidad de ideas. Los alumnos comentan a otros profesores cuando son justos. También expresan los alumnos que les agrada que los maestros tengan buen humor que no lleguen al aula molestos, a los alumnos les agrada que los maestros sean tolerantes y humanos. Se nota cuando los maestros se ganan la estima de los alumnos. Se presentan las siguientes respuestas textuales. (EBM13) El maestro se preocupa y se interesa por los problemas de los alumnos. (EBM15) Los maestros enseñan a respetar las ideas de los demás a través de la comunicación. (EBM25) El maestro es respetuoso y tolerante con sus alumnos. (EBM32) El maestro es respetuoso, les da confianza y tiene buen humor.

En esta categoría encontramos un patrón de respuesta en ambas escuelas, se refiere a las buenas relaciones que los profesores sostienen con los alumnos, quizá un poco más al preocuparse por las situaciones que pudieran obstaculizar el aprendizaje. Los datos anteriormente descritos se pueden observar en la figura 11, de la categoría de Relaciones y sus subcategorías.

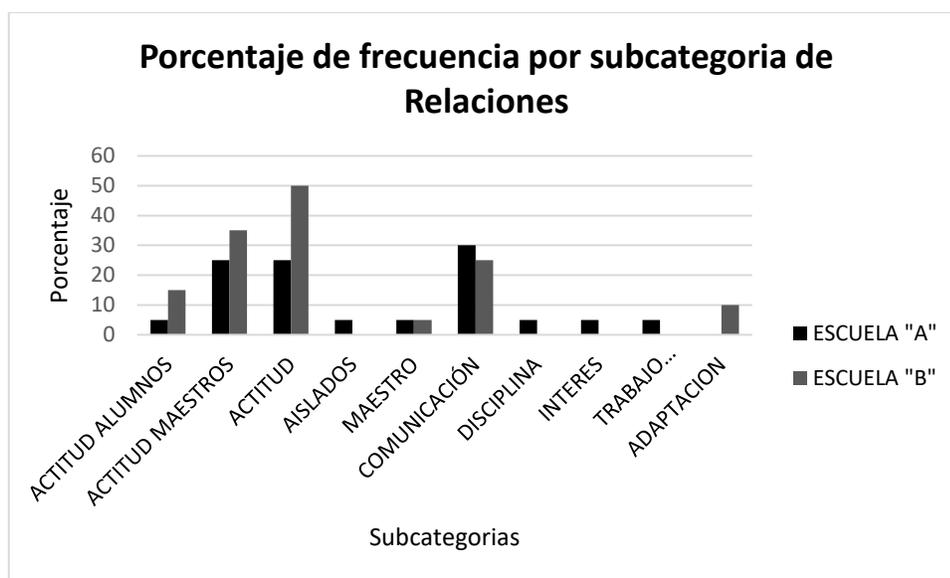


Figura 11

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de relaciones.

Conocimientos. En esta categoría en la escuela “A” de acuerdo al análisis de los resultados de los datos obtenidos se presentó una incidencia de 95% un porcentaje bastante alto y que se debe a la preparación de los maestros ya que ocho maestros dijeron tener un posgrado y manifestaron conocer la metodología de su asignatura, así como las teorías del aprendizaje. Por otro lado dirección de la escuela promueve

conferencias para que sus maestros estén al día. También los profesores están perfilados para su asignatura, esto permite que los profesores conozcan los contenidos de su asignatura y sepan cómo interesar a sus utilizando nuevas estrategias, de acuerdo a su asignatura. Se muestran algunas citas textuales para complementar lo anterior. A continuación se muestran algunas respuestas textuales: (EAM1) Los maestros se capacitan y actualizan constantemente en cursos y talleres. (EAM2) El maestro tiene conocimiento de los chicos, domina el tema y los contenidos. (EAM7) Los maestros cuentan con el perfil para su asignatura y se preparan constantemente.

Conocimientos. En esta categoría la escuela B tuvo una incidencia de 85% de acuerdo con el análisis de los resultados, las respuestas de los profesores para aquellos que tienen éxito en su trabajo se relacionan con la práctica docente de acuerdo a la reforma educativa, al dominio de los contenidos, el enfoque de su asignatura, la planificación real de acuerdo al programa y un quehacer educativo innovador, también se ven indicios de trabajo colaborativo. Otro aspecto que fortalece se refiere a la preparación profesional de algunos maestros con la experiencia de la norma básica. A continuación se muestran las respuestas textuales: (EBM12) El maestro trabaja la Reforma Educativa utilizando la metodología adecuada. (EBM15) El maestro trabaja con la Reforma, acepta el cambio educativo y trabaja en equipo. (EBM21) El maestro lleva el programa, es innovador, creativo, tiene fundamentos de Normal Básica.

En esta categoría se observa un patrón común en las dos escuelas, se muestra que los profesores que tienen éxito en la escuela, constantemente están en cursos de

actualización, son innovadores y creativos y llevan la Reforma Educativa. Estos datos se pueden ver en la figura 5, de la categoría de Conocimientos y sus subcategorías.

Otros. En esta categoría de acuerdo al análisis de los resultados recopilados la recurrencia fue de 60% y se refiere a la capacidad de algunos maestros para tener el control de grupo por medio de la disciplina y la experiencia, la empatía que desarrolla con sus alumnos. Así como compartir con sus compañeros los conocimientos y actividades de éxito. Un aspecto que fue repetitivo se refiere a la vocación de ser maestro, a su entrega y apostolado hacia los alumnos. (EAM2) El maestro se entrega a su trabajo, está casado con la docencia con humildad. (EAM4) El maestro aplica la disciplina en el aula. (EAM17) El maestro habla fuerte, prepotente. (EAM18) El maestro tiene empatía con el grupo.

Otros. En esta categoría la escuela B tuvo una incidencia del 65%, aquí se hace mención de diferentes aspectos que van desde la presencia física del profesor que le proporciona respeto e importancia entre sus alumnos, otro aspecto que es importante se refiere a que el maestro realiza acciones y luego las enseña o sea que predica con el ejemplo, también se refiere a la responsabilidad y compromiso hacia las actividades de la escuela, los maestros de éxito en la escuela dejan afuera sus problemas personales, también realizan actividades como foros con exalumnos exitosos para despertar en sus alumnos deseos de superación a continuación se muestran algunas respuestas textuales: (EBM2) El maestro es organizado y tiene presencia (EBM14) El maestro organiza eventos culturales, competencias. (EBM32) El maestro da confianza y tiene actitud de respeto, predica con el ejemplo, es congruente.

Esta categoría también nos presenta patrones comunes en ambas escuelas, las respuestas se sitúan en el plano de que los profesores se entregan a su trabajo con vocación y responsabilidad. Estos resultados aparecen en la figura 12, de la categoría Otros y sus subcategorías.

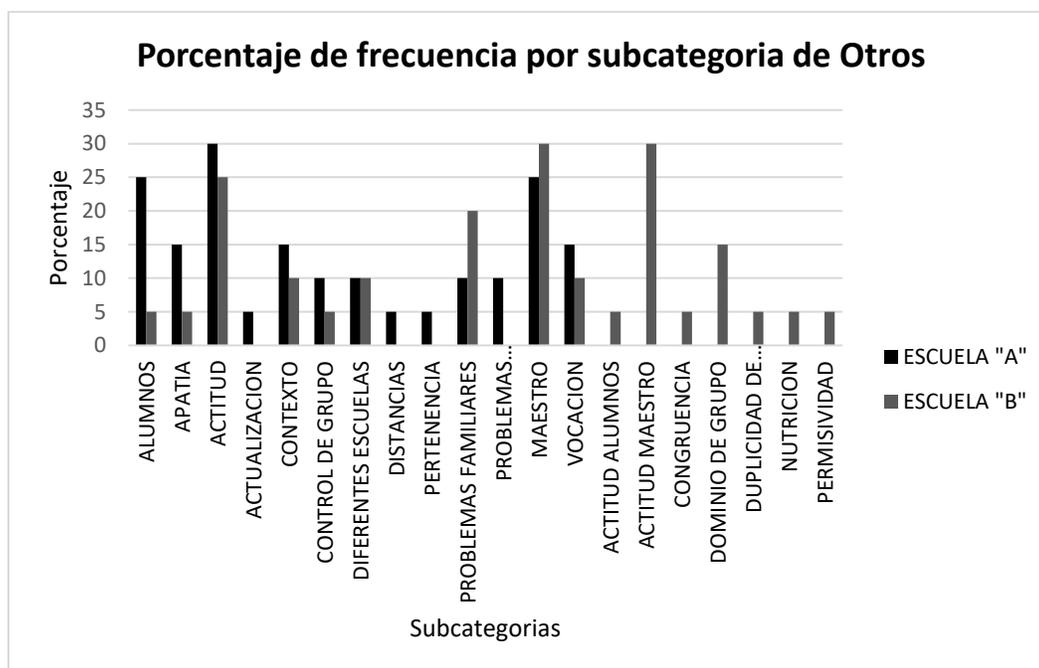


Figura 12

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de Otros.

Interacción. En la escuela B en esta categoría el análisis de resultados nos indica que los maestros interactúan con sus alumnos en actividades extraclase, donde se genera un clima escolar satisfactorio para el buen desempeño educativo, los maestros que tienen éxito aprovechan para aplicar la metodología de su materia innovando en el uso de estrategias como eventos culturales, exposiciones y el desarrollo de competencias, los

maestros de éxito se interesan por los problemas de sus alumnos, se involucran y están dispuestos apoyar. Algunas citas textuales, (EBM13) Los maestros muestran responsabilidad, disponibilidad, entusiasmo y participación. (EBM14) Los maestros trabajan constantemente en eventos culturales, exposición y competencias. (EBM35) Los maestros trabajan en actividades extraclase. Estos resultados se encuentran en la figura 13, de la categoría Interacción y sus subcategorías.

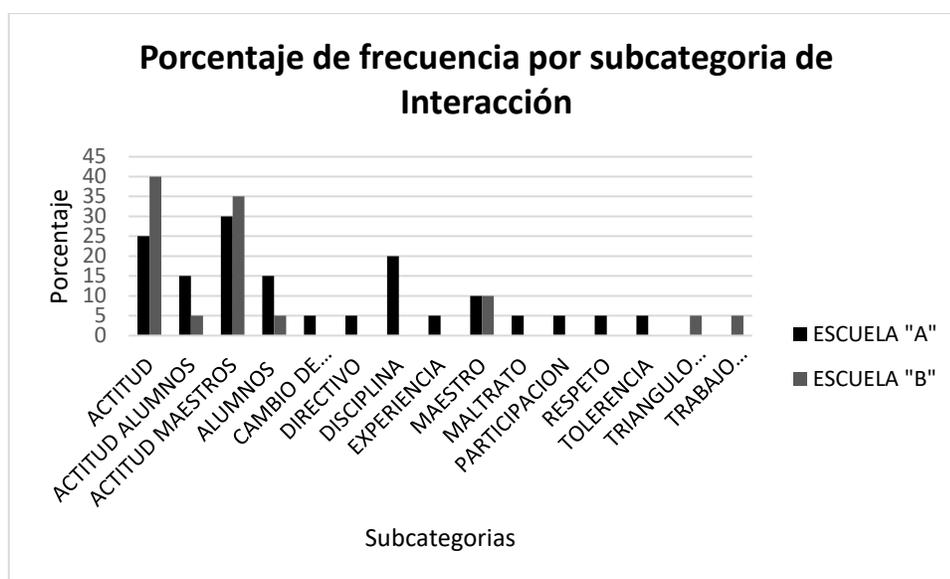


Figura 13

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, porcentaje de frecuencia por subcategoría de interacción.

Lo que no proporciona éxito en la Escuelas “A” y “B”

Estas son las respuestas obtenidas del cuestionamiento, las acciones que realizan los profesores y que no le dan éxito, el porcentaje de incidencias según las categorías que están a continuación: Tiempo Escuela “A” una incidencia de 60 % y Escuela “B”

60%. En la categoría de Relaciones solo la Escuela “B” tuvo una incidencia de 50%. En la categoría de Conocimientos la Escuela “A” una incidencia de 75% y la Escuela “B” un 90%. En la categoría de Otros la Escuela “A” presenta una incidencia de 55% y la Escuela “B” de 70%. Estos resultados se presentan en la figura 14, de lo que no proporciona éxito en las escuelas, adelante se presentan los resultados por categoría incluyendo sus subcategorías.

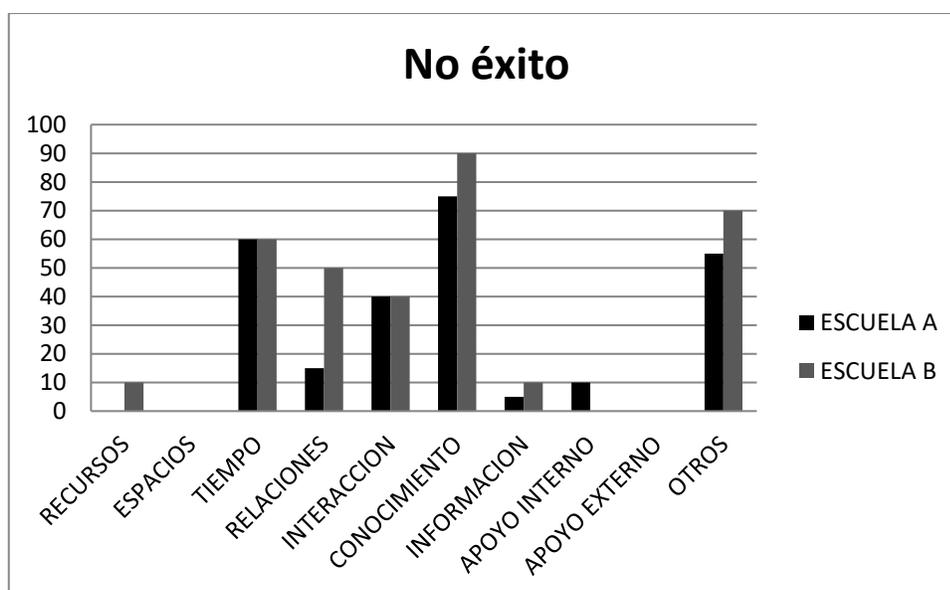


Figura 14

Categorías con patrones comunes de ambas escuelas, lo que no proporciona éxito en las escuelas.

Tiempo. En esta categoría la Escuela A tuvo una incidencia del 60% las respuestas se refieren al ausentismo de los maestros, al paternalismo del sindicato para proteger las inasistencias, esto genera indisciplina en los alumnos ya que pierden la continuidad de las clases, los maestros además de que llegan tarde no se dedican a su trabajo, no entran a sus grupos inmediatamente. Algunas respuestas textuales de la escuela A. (EAM1) Los

maestros faltan constantemente a sus clases y no llegan a tiempo. (EAM3) La inasistencia del maestro genera falta de respeto e indisciplina en el aula. (EAM36) Los maestros pierden el tiempo fuera de los salones.

Tiempo. En esta categoría la escuela B tuvo una incidencia del 60%, en este aspecto son muy recurrentes las inasistencias de los profesores por diferentes causas, llegan tarde, agotan sus permisos económicos, aunque estén presentes desatienden a sus alumnos, en esta escuela los horarios se hicieron de acuerdo a las peticiones de los maestros, entonces esto puede ser parte de la cultura de la escuela. Se muestran algunas respuestas textuales de los maestros: (EBM12) Los maestros acumulan inasistencias y son impuntuales. (EBM21) Los maestros faltan, llegan tarde, piden permisos, agotan los permisos económicos. (EBM27) Los maestros desatienden los grupos y los dejan solos.

Ambas escuelas tienen patrón común en esta categoría de tiempo, donde se pone en evidencia las inasistencias y puntualidad de los maestros, como un punto álgido para la buena marcha de las escuelas. Estos datos se pueden observar en la figura 8, de la categoría Tiempo y sus subcategorías.

Conocimientos. En esta categoría la escuela A tuvo una incidencia de 75% y se refieren a la falta de destrezas y conocimientos acerca de su materia, de maestros que dan las clases de manera monótona y tradicional con actividades pasivas ya que no se actualizan y los que se actualizan no aplican sus conocimientos de la maestría. Algunas citas textuales para ilustrar lo anterior (EAM2) Al maestro le falta el dominio del tema y a los nuevos, falta de experiencia. EAM6) Los maestros no se preparan, no se actualizan.

(EAM11) Al maestro le falta preparación, sus clases son monótonas, aburridas, utilizan el dictado.

Conocimientos. Para la escuela B en esta categoría la incidencia es del 90%, las respuestas hablan de la dificultad que enfrentan los maestros que no tienen éxito para aceptar el cambio educativo, aun no sienten la necesidad de salir del área de confort, siguen trabajando de forma tradicional, simulan que cumplen, no planean algunos no saben, improvisan esto tiene como consecuencia indisciplina ya que no tienen dominio de grupos y los alumnos no se sienten atraídos por estas clases, se muestran algunas respuestas textuales (EBM15) Los maestros son tradicionalistas, no planean, no aceptan el cambio (EBM20) Los maestros tienen poca cultura, son informales. (EBM22) Los maestros son permisivos, simulan en las evaluaciones. (EBM23) El maestro no controla el grupo, no dominan los temas, no conocen enfoque y no usan material didáctico (EBM27) No tienen dominio de grupos, no saben hacer la planeación. Esta información se puede ver en la figura de la categoría Conocimientos y sus subcategorías.

En esta categoría ambas escuelas ostentan un patrón común en conocimientos, donde las respuestas enfocan la problemática a partir de la falta de conocimientos de los profesores, y su resistencia a trabajar con la nueva metodología para cada asignatura.

Otros. En esta categoría la escuela A tuvo una incidencia del 55% las respuestas se refieren a la falta de vocación que se percibe en los maestros que no quieren su trabajo, se resisten a la Reforma Educativa, no tienen disposición al trabajo, ya que no hay interés por el trabajo en las aulas, no se nota el sentido de pertenencia no se ponen la

camiseta de la escuela, en lugar de ser positivos restan y tratan mal a sus alumnos los acarrillan, para evitarse problemas simulan las calificaciones evitan la reprobación, algunas respuestas textuales (EAM1) Los maestros no tienen pertenencia, no se identifican con su profesión y escuela. Los maestros trabajan aislados, se separan del colectivo escolar. Los maestros maltratan a sus alumnos. (EAM2) Los maestros restan, tienen una actitud negativa y son prepotentes. (EAM4) Los maestros simulan los aprendizajes evitando la reprobación. (EAM5) Los maestros maltratan y regañan, más que los escuchan, los acarrillan.

Otros. En esta categoría para la escuela B la incidencia fue del 70%, las respuestas son representativas de la falta de vocación de los maestros, la falta de interés para atender a sus alumnos, son permisivos, también se ve que los maestros de pocas horas trabajan en otras escuelas fuera de la ciudad y esto les resta energía y se muestran apáticos, se nota el paternalismo sindical, hay maestros que se muestran intolerantes. Se muestran algunas respuestas textuales de los maestros. (EBM21) El maestro hace patente sus problemas personales, se mete en la vida de los alumnos en lugar de dar clases, no tiene puesta la camiseta. (EBM32) Maltrata a los alumnos con actitudes o verbalmente, utiliza el tiempo de clase para hacer otras cosas. (EBM33) Cuando trabaja en diferentes centros de trabajos, incapacidades largas, falta de comunicación, no comparten. (EBM35) Otros trabajos, horarios difíciles y pocas horas. Estos resultados se pueden ver en la figura 12, de la categoría Otros y sus subcategorías.

En la categoría arriba descrita estas son algunas de las acciones que no proporcionan éxito en el trabajo al maestro, la falta de actitud y tolerancia para atender a

sus alumnos, también encontramos la falta de vocación del maestro, así como la simulación en sus evaluaciones para no tener problemas con los directivos.

Análisis de los resultados

Este proceso se realizó partiendo del siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?

Se busca comprender los objetivos de esta investigación.

- Analizar el impacto de la estructura organizacional de las escuelas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos.
- Determinar las limitaciones de tipo organizacional que experimentan los maestros en las aulas para que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.
- Indagar las consecuencias que genera una estructura organizacional adecuada en los centros educativos.

De esta manera los resultados encontrados donde tenemos patrones comunes en ambas escuelas tienen una gran probabilidad de ser efectos de la estructura tradicional de la escuela. En ambas escuelas se identificaron las categorías que facilitan el trabajo: recursos, espacios, conocimientos y apoyo interno. En cuanto a recursos se refieren a varias subcategorías haciendo énfasis en las herramientas tecnológicas y materiales que son proporcionadas por los directivos para que los maestros puedan realizar su trabajo.

En la categoría de espacios se hace mención que los existentes proporcionan las condiciones para facilitar el trabajo en la escuela, ya que la infraestructura y la organización lo permiten, principalmente para la escuela B, ya que en la escuela A se observan cotos de poder para utilizarse provocando dificultad para el trabajo en la escuela.

En la categoría de conocimientos es un factor que facilita el trabajo de los maestros, también se observa un patrón común en ambas escuelas. Para entender el trabajo actual de los maestros se hace referencia a la Reforma educativa y a su política así como a las interacciones en el aula, el proceso social de la enseñanza, los problemas del cambio, conocer y comprender como viven y sienten este proceso de su quehacer educativo, Hargreaves (2003) manifiesta para mejorar la calidad de la práctica educativa y las escuelas se conviertan en espacios donde los alumnos y los profesores se sientan plenos y felices se les debe otorgar autonomía, esto presupone modificar las estructuras de relaciones de poder.

Las escuelas surgen en la modernidad por lo tanto, los problemas que enfrentan en estos momentos es un reflejo de la postmodernidad, sobre todo para la enseñanza secundaria, donde los profesores especialistas trabajan por academias en este sentido trabajan aislados, tensionados con consecuencias organizativas, morales, personales, culturales y políticas. Es necesario que la enseñanza y el trabajo de los maestros se modifiquen para estar a la altura de los requerimientos de un mundo globalizado que cambia las condiciones y los valores sociales Hargreaves (2003).

El tiempo se manifestó como un patrón común en ambas escuelas los maestros trabajan cada día sujetos a demandas más complejas, a cambios cualitativos, la función social de la escuela, el nuevo modelo educativo que contempla enfoques diferentes, nuevas tareas que determina la intensificación del trabajo, que implica la reducción del tiempo que el maestro dedica a tareas educativas, el tiempo que tarda de trasladarse de un centro de trabajo a otro.

Los procesos de la vida de la modernidad se están revisando y modificando en sus diferentes aspectos, la estructura de las organizaciones enfrenta cambios pero lamentablemente los sistemas educativos y las escuelas apenas inician el proceso de cambio este se debe dar en todos los aspectos, en la presente investigación, uno de ellos es el que se refiere al uso de la tecnología en sus clases, cabe destacar que en la Escuela “A” el equipo tecnológico no es suficiente ya que no se le da mantenimiento, pero en la Escuela “ B” los maestros tienen equipos en sus aulas lo que facilita sus trabajo.

La categoría de conocimientos coloca a los profesores de éxito aquellos que usan la tecnología en el caso de secundaria es muy frustrante para los profesores que por alguna razón no subieron al tren de la actualización y se ven limitados a utilizar en su práctica educativa el uso de la tecnología situación que los coloca como profesores que no innovan y no son exitosos en su práctica docente, el trabajo colaborativo tendrá impacto cuando se realice el aprendizaje entre pares partiendo de que el ser humano es un ser racional, que puede ser convencido del valor del cambio a través del conocimiento científico o técnico, cuando se dé la implementación de una estrategia que

forme parte de un proyecto y los resultados sean mayores a la existente, entonces el docente tomará la decisión de involucrarse en el proceso de cambio.

El responsable del plantel será quien elabore el proyecto de cambio en el aspecto de tecnología y su difusión, para que todos los profesores lo acepten será estructurado considerando las prioridades del centro escolar, los cambios no pueden ser obligatorios deben nacer de las necesidades experimentadas por los profesores en su quehacer educativo, antes los cambios se planificaban a nivel directivos y a los profesores se les veía como simples receptores al final de la cadena, en la actualidad toman un papel interactivo de acuerdo con un esquema de diferenciación profesional o división por especialización según Nieto (2003).

El apoyo interno surge en el análisis de resultados como un patrón común a las dos escuelas. En las instituciones educativas. Según Manes (2008) es menester que los objetivos institucionales, se compaginen con los objetivos de los profesores, sin descuidar los intereses de los padres de familia y de los alumnos, en este conjunto de subjetividades, el papel del director es fundamental en los procesos de transformación educativa, por lo tanto es importante optimizar la gestión en este caso de los recursos humanos, desarrollando en los profesores el sentido de pertenencia, estableciendo una analogía como lo menciona (EAM1): Ponerse la camiseta de la institución. El director debe realizar un liderazgo efectivo guiando a sus maestros a través de medios no coercitivos, (Kotter, 1998 en Manes, 2008) por un camino establecido en la consecución de las metas establecidas en el proyecto de mejora institucional.

El liderazgo efectivo es aquel que se lleva a cabo cuando el director cumple sus metas por el trabajo desarrollado por su personal, que se deja llevar, dado que el director cumple las expectativas de los maestros al interior de la institución, Manes (2008).

El tiempo como factor de éxito y no éxito la responsabilidad para cumplir con los horarios establecidos en cuanto a la asistencia y la puntualidad, el maestro que pregona con el ejemplo llega temprano no falta, crea una imagen responsable, pero también tenemos la otra cara de la moneda los profesores que abusan de los permisos económicos o las comisiones sindicales, la cultura paternalista de las instituciones educativas, afectan la dinámica de estas.

Las relaciones en el aula, la labor de enseñar es apasionante y gratificante, pero también implica tiempo, complejidad y exigencia para desempeñarlas con éxito, es necesario contar con competencias personales y profesionales así como conocimientos pedagógicos y teóricos de la materia que se imparte, es importante contar con herramientas para pedagógicas, entre ellas una actitud de compromiso moral y equilibrio emocional, características fundamentales para formar personas que más tarde se integran a una sociedad más justa, pacífica y solidaria. Son frecuentes los conflictos que se generan en el nivel de secundaria ya que es la edad complicada, los conflictos pueden verse como una dualidad, de inconveniente y oportunidad de mejora, Vaello (2009).

Las relaciones en la docencia no solo se presentan situaciones pedagógicas, sino también competencias sociales y emocionales para convivir de manera pacífica con

alumnos, compañeros, directivos y padres de familia, estas competencias se logran a través de la práctica, todos los profesores deberán dominarlas ya que estas son la base de éxitos y fracasos profesionales o de problemas psicológicos propios a la profesión docente, es común pensar que el factor que determina el éxito sean la perseverancia, el auto control, la voluntad, el afán de superación, casi nunca hacen alusión a la madurez socioemocional, Vaello (2009).

La información arriba mostrada permite exponer los siguientes puntos sobre *¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?* Es importante señalar que ambas escuelas comparten patrones comunes probablemente sean efectos de la estructura tradicional de la escuela.

La estructura de las organizaciones escolares es la columna vertebral de las escuelas enfocándose a una organización formal Santos (1999). Hablar de estructura en un plano lineal sería incomprensible ya que la estructura abarca aspectos físicos como: espacios, tiempos, instalaciones y materiales, también elementos sociales, los lugares que ocupan en la organización, los grupos de especialización a los que pertenece. Finalmente para Portela (2003) son decisivas las relaciones que se establecen entre los elementos para puntualizar una organización.

Retomando como referencia la estructura de las organizaciones, es importante reasignar las funciones de los elementos de la estructura organizacional de las escuelas bajo la premisa del cambio educativo, siguiendo las fases necesarias para su aceptación en los centros escolares. Es importante que se realice un trabajo planificado, donde

participe el colectivo escolar, tomando como punto de partida la autoevaluación para conocer las debilidades, las fortalezas y las oportunidades, elaborar un proyecto o plan de mejora con metas y acciones a realizar, que tome en cuenta todas las dimensiones de gestión escolar pero principalmente modificando la estructura organizacional de los centros educativos, considerando un diseño innovador, con tiempos a corto, mediano y largo plazo Fullan y Stiegelbauer (1997).

Capítulo 5

5.1 Conclusiones

La investigación educativa para los centros de educación básica es escasa, pero más para el nivel de secundaria, estudiar la estructura organizacional de la escuela actual y sus efectos sobre el trabajo del maestro nos permite conocer las condiciones que permean en dos secundarias muy similares de la ciudad capital de San Luis Potosí.

Las respuestas que denotan patrones comunes en una escuela pueden ser condicionadas por la estructura de trabajo y la estructura cultural que prevalece en la escuela. Pero si ambas instituciones escolares presentan los mismos patrones se puede pensar que son causadas por las estructuras genéricas de la “escuela” Flores (2010).

Los efectos que se presentan obedecen a las estructuras organizacionales similares, independientemente de las condiciones que prevalecen en las escuelas, así como de la plantilla de personal, contextos culturales diferentes y alumnos provenientes de hogares con características socioeconómicas desiguales. Entonces estas condiciones se deben a las características estructurales de los centros escolares

Los patrones comunes identificados para ambas escuelas sobre que facilita el trabajo se refieren a las siguientes categorías: Recursos donde impera la tecnología; Espacios los lugares disponibles para hacer clases más interesantes; Conocimientos se refiere a la preparación y competencias de los maestros para dar sus clases y Apoyo interno que reciben los maestros para facilitar el trabajo en el aula.

5.2 Principales hallazgos

En lo que se refiere a los recursos son de varios tipos pero los que predominan, son los tecnológicos como una herramienta que les permite innovar en la práctica docente y estar a la altura de los alumnos pues ellos nacieron en esta era y no se puede permitir que los alumnos rebasen a los profesores. Los maestros que no se han preocupado por actualizarse, y no utilizan estas herramientas son considerados por sus alumnos como maestros aburridos, que solo explican, dictan y piden resúmenes, haciendo su práctica docente tediosa y carente de interés para sus alumnos, dificultando que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

Referente a las limitaciones de tipo organizacional que viven los maestros encontramos que los espacios, son fundamentales para realizar el quehacer educativo, aunque en la escuela A no son suficientes y aparecen como una dificultad, dado que hay una práctica preferencial para su uso en determinados grupos de poder sostenidos por intereses formados anteriormente, de acuerdo a su especialidad que también contempla la formación de los maestros, los egresados de las normales y los que hicieron sus estudios en universidades pero que se dedicaron a la docencia por diferentes causas y el grupo al que pertenecen, en la secundaria se integran en cuatro grupos los maestros de actividades académicas que es el más numeroso, el grupo de los maestros de actividades de desarrollo que la mayoría son técnicos profesionales, el tercer grupo formado por el personal de apoyo y por último el de los directivos.

Aquí se observa las características de la cultura de la balcanización la separación de los maestros cada grupo con ideas diferentes para la enseñanza, la práctica de una tradición excluye la de otra creando entre los profesores problemas de colaboración y empatía (Sandoval, 2001)

La otra característica es de carácter político, las subculturas de los profesores dejan ver identidad y significado, pero también son promotores de intereses personales, los ascensos, las categorías y los recursos se proporcionan a través de la pertenencia a las subculturas de los docentes, no se disputan en términos de equidad ni las subculturas en igualdad de términos, en las culturas balcanizadas existen perdedores y ganadores Hargreaves (2003) como lo mencionan algunos profesores al no tener acceso a todos los espacios.

A continuación algunas consecuencias generadas por una estructura organizacional adecuada, la escuela B fue una de las primeras construidas para la modalidad de técnicas, en este sentido tiene muchos espacios como auditorio, biblioteca, otros espacios que son utilizados según las necesidades y sobre todo aulas muy amplias y naves de tecnologías que no existen en la escuela A que ya fue construida bajo otras especificaciones.

En lo que se refiere a conocimientos se encontraron respuestas como la preparación profesional, la constante actualización y la participación a talleres dados por especialistas en la escuela A. Así también en la escuela B se encontró información que presenta indicios de un trabajo colaborativo y en equipo en colegiado, entre pares. Para

Fullan y Stiegelbauer (1997), lo importante del cambio educativo incide en aprender nuevas formas de pensar, accionar y organizar de tal manera la adquisición de competencias y capacitación de docentes en talleres, en la etapa de la implementación del cambio, solo se entenderá en relación con el significado del cambio y el proceso del mismo.

El aspecto de apoyo interno, claramente se ven las consecuencias que produce una estructura organizacional adecuada. En ambas escuelas un patrón común, pero con bemoles diferentes, mientras en la escuela A, el apoyo recibido se refiere a la facilidad para proporcionar los materiales que les hacen falta tanto del director como de la coordinadora. En la escuela B se refieren al apoyo proporcionado por la subdirectora haciendo énfasis en la elaboración de unos buenos horarios, pero en ninguna de las dos escuelas se menciona el apoyo técnico pedagógico, las condiciones que prevalecen en el trabajo del maestro Fullan y Stiegelbauer (1997), muestran un aislamiento autónomo, tampoco participan en la resolución de problemas que involucra a toda la escuela.

En la pregunta que les proporciona éxito a los maestros encontramos cinco patrones de respuesta común: El tiempo; Las relaciones; La interacción; Los conocimientos y otros. El tiempo aquí se muestra como cuando el tiempo juega a su favor es factor de éxito pero es necesario conocer las condiciones que privan en el trabajo del maestro de secundaria, de los maestros de educación básica los de secundaria son los que viven situaciones más difíciles desde 1993 que se inició la modernización educativa y posteriormente con los cambios en el 2006 y 2011, estas son algunas de las situaciones que viven: un alto número de alumnos, poco apoyo institucional material y

pedagógico, inestabilidad laboral dado que se suscitan cambios en el perfil profesional docente un salario bajo dada la homologación de sueldos con los maestros de preescolar y primaria, la desvalorización social, y el aislamiento más marcado en este nivel Sandoval (2001).

Retomando el factor tiempo, afortunadamente cuando hablamos de éxito la mayor parte de los maestros de las escuelas donde se llevó a cabo la investigación eran de tiempo completo, pero cuando nos referimos a no éxito encontramos a los profesores de pocas horas sin aulas para ellos solos, en aulas comodines compartidos con otros maestros que al igual que ellos tienen pocas horas. Las contrataciones de los profesores pueden ser en varios centros educativos con un reducido número de horas en cada escuela, por ende estas limitaciones de tipo organizacional en las escuelas, no permite la posibilidad de que se comprometan con el proyecto colectivo de cada escuela, otro factor es lo complicado de cubrir varios horarios, negando la ocasión de participar en discusiones colectivas, dando como consecuencia que los proyectos sean elaborados por los directivos y los pocos maestros de tiempo completo. La contratación por horas se ajusta exclusivamente al trabajo frente a grupo, sin tiempo para la planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría con los alumnos que así lo requieran Sandoval (2001).

En el aspecto relaciones encontramos patrones comunes para ambas escuelas en lo concerniente al factor de éxito enmarcado en las buenas relaciones con los alumnos, el profesor debe saber cómo jugar mejor las cartas, ateniéndose a las condiciones que se presenten esto es trabajar con lo que tiene, en vez de quejarse de lo que tiene, podemos

manejar tres líneas de acción. Primero como son los alumnos, que es necesario para motivarlos o bien como tener control sobre el grupo. Segundo qué necesita el profesor emocionalmente, como mantener la calma o bien la autoestima alta. Tercero referente al currículo, como adaptarlo a la diversidad de alumnos, Vaello (2009).

Las relaciones entre el profesor y los alumnos son fundamentales para la buena marcha de la clase, son de diferentes tipos, con metas claramente establecidas donde la creatividad del maestro conduce para lograr la misión establecida. La relación se da entre desiguales, por la edad y el rol que se asume, por la responsabilidad, también es una relación formal, con acuerdos establecidos. Para lograr una buena relación se deben manejar varios aspectos como la asertividad, la comunicación y la empatía.

En el aspecto interacciones solo la Escuela B presentó una incidencia de 50% aquí se menciona apenas un atisbo de trabajo en colegiado y apoyo entre los profesores, existe la posibilidad en este centro escolar de nominarla como una organización inteligente, aplicando las cinco disciplinas de (Senge, 2006) que consisten en crecer emocionalmente teniendo una autoestima positiva, se puede compartir el conocimiento y motivar al colectivo escolar a llegar a las metas deseadas. Los modelos mentales de cada persona dentro de la colectividad se deben revisar continuamente para tener una mejor imagen del mundo, este estado facilita crear un compromiso del colectivo para el futuro. El aprender en una comunidad de aprendizaje una de las rutas hacia el aprendizaje reflexivo cuya principal finalidad es el cambio de las aptitudes de la comunidad encaminadas a lograr la suma de talentos individuales, por ultimo desarrollar

el pensamiento sistémico para participar con aportaciones, entender el lenguaje y comprender las conductas que se generan y dibujan el accionar de los sistemas.

Estas disciplinas permiten crear un círculo de estudios y práctica, a través de un conjunto de técnicas con fundamento en una teoría o imagen del mundo que requiere estudio y concentración, el trabajo en equipo permite que la capacidad del pensamiento evolucione y así se observe el mundo de otra manera.

- Partiendo de los resultados ya sistematizados se busca dar respuesta a la pregunta de la investigación. ¿Cuáles son los efectos de la estructura organizacional de la escuela actual sobre el trabajo del maestro?
- Analizar el impacto de la estructura organizacional de las escuelas para lograr una educación de calidad para todos los alumnos.
- Determinar las limitaciones de tipo organizacional que experimentan los maestros en las aulas para que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.
- Indagar las consecuencias que genera una estructura organizacional adecuada en los centros educativos.

De acuerdo a los hallazgos encontrados la estructura organizacional de la escuela actual influye negativamente en el trabajo del maestro, en varios aspectos primero no privilegia el aprendizaje entre pares, ya que los horarios no permiten compartir el conocimiento para construir comunidades de práctica, segundo los maestros trabajan aislados sin compartir sus experiencias de éxito, es difícil que el conocimiento que

surge al resolver problemas comunes, pase a formar parte de la cultura de la organización, si no se comparte entre pares carece de importancia, (DiBella y Nevis citado en Flores, 2007) son pocos espacios oficiales donde se pueden establecer comunidades de práctica, uno de ellos son los consejos técnicos escolares, pero desafortunadamente las reuniones se convierten en rituales para llenar documentos de archivo, aquí también influye la cultura de las organizaciones escolares como signo de debilidad de los profesores, cuando piden apoyo razón por la cual prefieren trabajar aislados.

Trabajar en solitario es lo más normal, las respuestas a los problemas que se dan son personales cuando lo ideal es que se busquen soluciones en el colectivo docente ya que una idea más otra idea proporciona una tercera idea mejor, el ámbito del quehacer docente debe evolucionar hacia una posición de humildad, ayudar y permitir que se preste ayuda solidaria y comprensiva, la dificultad se da desde las barreras estructurales que prevalecen en las organizaciones escolares (Vaello, 2009), especialmente en el nivel de secundaria una etapa donde los alumnos experimentan cambios físicos y emocionales, atendidos por numerosos docentes con pocas oportunidades de intercambiar experiencias por falta de tiempo.

La estructura organizativa de las escuelas no detecta las carencias metodológicas de los profesores lo que provoca una baja autoestima de los profesores y las consecuencias se reflejan en los pobres resultados de sus alumnos que los encasillan como malos profesores, falta de apoyo de las autoridades educativas para el acompañamiento a los profesores que no tuvieron una buena formación inicial, donde no se han desarrollado

las competencias socioemocionales necesarias para interactuar con todas las personas y hasta con ellos mismos, necesarias para la satisfacción docente, lograr las expectativas con sus alumnos, así como la integración al entorno, (Vaello, 2009)

Otro aspecto que impacta sobre el trabajo del maestro es el factor tiempo, que forma parte de la estructura organizativa de las escuelas secundarias y que afecta el rendimiento de los profesores que trabajan en diferentes escuelas alejadas unas de otras, que provoca un desgaste físico al trasladarse de un lugar a otro, emocional al tener que cumplir con varios jefes y sobre todo del tiempo empleado que no se recompensa de ninguna forma.

Las implicaciones para el cambio educativo pueden ser de primer y segundo orden, en el primero podemos señalar la gran cantidad de innovaciones que se pueden aplicar según las necesidades percibidas en cada institución y se refiere a aquellos que mejoran la eficiencia y la efectividad de lo que se realiza actualmente, sin modificaciones a las condiciones básicas de la organización. En segundo orden tenemos los cambios que implican transformaciones a las organizaciones que contemplan nuevos objetivos, estructuras y papeles, por ejemplo la cultura del trabajo en equipo o trabajo colegiado para buscar solución a los problemas presentados en las instituciones Fullan y Stiegelbauer (1997).

Para investigaciones a futuro se debe contemplar ¿Cómo se deben implicar los directores en modificar la estructura organizacional de las escuelas de acuerdo a su contexto y necesidades? Aprovechando el acuerdo 717 de los lineamientos para formular

los programas de gestión escolar emitidos por la Secretaría de Educación Pública, que permite la autonomía de gestión de acuerdo a una ruta de mejora, donde se contemplan las necesidades detectadas en la organización escolar a través de una autoevaluación diagnóstica que proporcione la información necesaria para diseñar objetivos, metas y acciones que implementar de acuerdo a una temporalidad.

Sería interesante que se realice investigación para diseñar una estructura que contemple un esquema de distribución de horas frente a grupo, en las secundarias de acuerdo a los ciclos de vida de los profesores considerando su formación inicial y como objetivo fortalecer emocionalmente al profesor para que su desempeño sea competitivo. Ya que los nuevos escenarios requieren nuevos maestros capaces de ganarse la actitud y el respeto de sus alumnos, nuevas tareas como guiar, mediar, negociar, planificar, perdonar, tareas que se deben hacer bien, ya que de lo contrario se puede fracasar en la práctica de enseñar y aprender.

Otra línea de investigación interesante sería conocer la implicación de los profesores dentro de los consejos técnicos escolares, el aprendizaje que surge en su interior entre iguales, como una comunidad de práctica hacia el camino del conocimiento y cómo impacta en la mejora de la práctica docente.

Apéndice

Instrumento para la recolección de datos. Fue una entrevista semiestructurada de cuatro preguntas relacionada sobre los efectos de la estructura de las escuelas sobre el trabajo de los maestros.

Se inició con algunas de estas preguntas con la finalidad de establecer rapport con el entrevistado, ¿Hace mucho que trabaja en esta escuela? ¿Cuánto tiempo lleva dando clases? ¿Cómo son sus alumnos? Estas preguntas no precisamente nos proporcionaron información para el proyecto, pero ayudan para lograr un contacto visual, que el entrevistado hable y se relaje, que es muy importante para el éxito de la entrevista.

El instrumento para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada de cuatro preguntas relacionada sobre los efectos de la estructura de las escuelas sobre el trabajo de los maestros.

Pregunta 1.- Y pensando en esta escuela donde trabaja ahora, *¿Qué es lo que le facilita el trabajo?*

Se puede recapitular con la siguiente pregunta. A ver, entonces los aspectos que le facilitan el trabajo en esta escuela son (repetir casi textualmente los aspectos indicados por el entrevistado). ¿Alguno más?

Pregunta 2.- Y pensando en esta escuela donde trabaja ahora, *¿Qué es lo que le dificulta el trabajo?* Se trabaja de la misma manera que la anterior.

Pregunta 3.- Ahora bien, quiero que piense en las personas que tienen éxito aquí en la escuela. No quiero que me digan quienes son, pero quiero que me diga qué es lo que hacen, aunque para usted eso que hagan no sea realmente “exitoso” o “correcto”

Se parte de la idea de registrar las acciones le dan forma a los valores tácitos que surgen de acuerdo a la estructura cultural de la organización, de lo que realizan los maestros, no de evaluar si es exitoso. Si los maestros entrevistados tienen problemas para determinar las acciones que realizan los maestros se les reorienta mencionando acciones positivas o negativas de otro trabajo. Fue importante recapitular las respuestas del entrevistado con las siguientes preguntas: A ver, entonces las personas que tienen éxito en esta escuela se repite de preferencia casi textualmente las acciones indicadas por el entrevistado). *¿Alguna acción más?*

Pregunta 4.- Ahora quiero que piense en las personas que NO tienen éxito aquí en la escuela. No quiero que me diga quienes son , pero quiero que me diga que es lo que hacen, aunque para usted eso que hagan no sea algo que representa un “fracaso” o algo “incorrecto” Esta pregunta también se recapitula como la anterior. A continuación se recapitulan las cuatro preguntas, mencionando las respuestas textuales, se les cuestiona de la siguiente forma. *¿Si registre bien la información o debo corregir algo?*

Se cierra la entrevista con lo siguiente ¿Algo más que quisiera agregar, de los aspectos que facilitan y dificultan el trabajo, o de las acciones que realizan las personas que tienen éxito y las que no tienen éxito?

Referencias

- Anónimo (2009, Mayo). Dossier Educativo 90: Los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo. *Educación 2001*. No. 168.
- Barbosa Abdalla, M. De F. (2004). En las redes de la profesión: Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20), 159---181.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*. 19(75), 49---69.
- Cruz, F.J. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34), 841---865.
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 43- -64.
- Flores, E., Flores, M., García, M., Rodríguez, G., Holguín, L. T., Olivas, M., *et al.* (2007). Las escuelas públicas como. Comunidades de Aprendizaje. In C. E. E. Bonilla (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003* (pp. 26). México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

- Flores, E., Flores, M., García, M., Rodríguez, G., Holguín, L. T., Olivas, M., *et al.* (2009). Las escuelas públicas como comunidades de aprendizaje: Segunda parte. En L. A. Durán (Ed.), *Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2004* (pp. 28). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Flores, E. (2010). El maestro como trabajador de conocimiento y promesa de una nueva escuela pública. En Flores, M. y Torres M. (Eds.): *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 23-35). México: Trillas.
- Flores, M. (2010) *Hacia la escuela como organización de práctica reflexiva*: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 209-226). México: Trillas.
- Fullan, M. G., y Stiegelbauer, S. (1997) *El cambio educativo: Guía de planeación para Maestros*. México: Trillas.
- González, M. (2010). El aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 57-78). México: Trillas.
- González, M.T; Nieto, S. M: y Portela, A. (2003). *Organización y Gestión de los Centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Gutiérrez, L. (2010). Tres rumbos en el desarrollo profesional del profesor: práctica reflexiva, comunidad profesional de aprendizaje y comunidad de práctica: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 227-249). México: Trillas.

- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado y postmodernidad. Los tiempos cambian en el profesorado*. (5ª reimpresión). Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª edición). México: McGraw-Hill.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(19), 603---630.
- López, J. (2010). El aprendizaje organizacional y las escuelas que aprenden: Adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 79-103). México: Trillas.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 65---81.
- Manes, J.M. (2008) *Gestión Estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Gránica.
- Martínez, A. (2010). Comunidades de práctica y escuela que aprenden, como entidades que administran conocimiento: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 277-303). México: Trillas.
- Martínez, D. (2001, Septiembre 6---8). Abriendo el presente de una Modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Ponencia presentada en el

- XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association.
Washington, D.C., EUA. Oliveira, D.A., Goncalves, G.B.B. y Melo, S.D.G.
(2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20), 183---197.
- Pérez, G. B. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 7(13), 43-60.
- Pesqueira, N. (2010). Los ciclos de vida profesional del maestro como base para la organización escolar: En M. Flores y M. Torres (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 127-149). México: Trillas.
- Pirela, L., y Sánchez, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 15(1), 175 – 188.
- Ramírez, D. (2010). El profesor como agente de cambio educativo a través del trabajo colaborativo: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 304-323). México: Trillas.
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47), Accedido el 1 de agosto del 2010.

- Ruíz, M. (2010) La formulación de estrategias y el aprendizaje organizacional: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 36-56). México: Trillas.
- Ruíz, M. I. (2009) *Sistema de planeación para situaciones educativas*. México: Trillas: ITESM.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 83---102.
- Senge, P. (2005) 2ª, edición La quinta disciplina: *El arte y la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Garnica.
- Senge, P., Cambron-McCabe; N, Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- Stake, R.E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Torres, C. (2010). La identidad como marco de referencia para entender el aprendizaje organizacional: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 104-126). México: Trillas.
- Torres, M. (2010). La identidad profesional en la profesión de la enseñanza: En M. Flores y M. Torres (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 150-181). México: Trillas.

- Torres, M. (2010). La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la educación superior: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp. 187-208). México: Trillas.
- UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: Autor.
- Vaello, J. (2009) *El Profesor emocionalmente competente*. Barcelona, España: Grao.
- Valdés, M. (2010). El director como promotor cultural en la escuela: En Flores, M. y Torres M. (Eds.). *La escuela como organización de conocimiento*. (pp.255 - 276). México: Trillas.