



**GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**



**ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE:  
UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA FUNCIÓN  
ORGANIZATIVA DEL DIRECTOR DE ESCUELA PRIMARIA**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN, QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRESENTA**

**GUADALUPE DEL CARMEN MONREAL NÁJERA**

**ASESOR DE TESIS:  
MTRO. GONZALO ARREOLA MEDINA**

Victoria de Durango, Dgo. Octubre de 2006

## INTRODUCCIÓN

La formación de los maestros no siempre incluye la formación en gestión institucional, por lo que muchos directores escolares dirigen las instituciones educativas con la ayuda de la intuición, los consejos de colegas y supervisores. Se escucha a docentes quejarse de sus directores por desacertadas decisiones; y, en algunas ocasiones, se quejan porque la escuela (y en particular su director) no considera sus expectativas. El hecho de que un docente no sienta que sus objetivos personales coinciden con los de la institución, implica un menor rendimiento en su trabajo (Mc Gregor, 1969), y esto, sin duda, no favorece a la educación del alumno.

El problema de la gestión de los directores puede plantearse a partir de las tareas cotidianas que realizan y de las que dejan de realizar. Los directores, generalmente, conciben sus actividades desde dos perspectivas: La gestión administrativa y la supervisión. Las funciones que los directores dejan de ejercer se relacionan con las actividades de apoyo al trabajo de aula, coordinación de las actividades académicas y organización del trabajo en equipo. Lo urgente no deja lugar para lo importante.

Los directivos se ven a veces saturados por problemas administrativos por resolver, los cuales les exigen dedicarles casi todo el tiempo. Estos problemas son los que se refieren al "papeleo" administrativo exigido por las autoridades

educativas, y a la administración rutinaria de la escuela, que se refiere al mantenimiento, el llenado de formatos diarios de control de asistencia de alumnos, docentes y personal administrativo. Además, deben asistir a reuniones y a otras actividades fuera de la escuela, convocados por la supervisión o por otras instancias.

Los directivos, en general, realizan cierto tipo de supervisión de aula. Pero ésta no se concentra prioritariamente en los aspectos pedagógicos, ni en los contenidos, sino en lo que es visible desde fuera del aula, de manera burocrática, en los papeles o en los pasillos: se revisan las planificaciones y las evaluaciones, se constata que las planificaciones se cumplan, se supervisa que haya disciplina, se constata que no haya ausentismo, se puede incluso revisar los cuadernos de los alumnos. En algunos casos, los directores evalúan la clase desde adentro. El problema es, en este caso, que la supervisión en las aulas se vive como evaluación calificadora o como injerencia, y no se ejerce como modalidad de apoyo, de ayuda al trabajo de aula, de responsabilidades compartidas.

La presente investigación pretende ver el desarrollo de la función del director de escuela primaria para, posteriormente elaborar una propuesta de intervención que la mejore. Para tal efecto el trabajo se desarrolla en varios capítulos que relatan el proceso que se llevó a cabo.

De este modo, el primer capítulo, define el objeto de estudio en su aspecto contextual, aborda las características generales de la institución en donde se lleva a cabo la investigación.

En el segundo capítulo se define la preocupación temática, los referentes teóricos y la metodología utilizada, haciendo una recapitulación de lo que es la Investigación-Acción y el proceso seguido durante la investigación.

En el tercer capítulo, El Diagnóstico, se hace referencia a todos los instrumentos que se utilizaron para su elaboración, así como los resultados que arrojaron, la integración del diagnóstico, la definición del problema y la hipótesis de acción.

La Propuesta de Intervención se aborda dentro del capítulo cuatro, es, según lo considero yo, la parte más importante de mi tesis, ya que es el fruto de mi trabajo de investigación y mi aporte a la posible solución del problema planteado.

Finalmente se abordan las conclusiones y reflexiones finales acerca del trabajo realizado.

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTO**

La situación en la que se encuentra la educación es resultado de un proceso histórico en el que actúan muchos elementos difíciles de precisar; los problemas que se encuentran deben ser solucionados en un futuro deseable.

Por otro lado, la política educativa se encuentra en medio de un conflicto en el que enfrenta reclamos sociales y de grupos, no existe todavía un proyecto integral en educación, en el que participen la sociedad, las instituciones existentes y las autoridades públicas, sino que sobrevive el conflicto y el choque de intereses.

Los cambios que la educación requiere ya no pueden establecerse por simple modificación o ajuste de decretos, la apertura democrática ha generado también la crisis del autoritarismo como modelo de gobierno. La transición educativa sólo será posible si se involucra correctamente a los diferentes actores sociales implícitos en el desarrollo de la educación.

La educación se entiende como un proceso intencional de la persona humana en virtud del cual el ser humano llega a ser capaz de formular su propio proyecto personal de vida y hacerle realidad en su existencia individual, en la familia y en la comunidad humana, en el mundo del trabajo, en el ámbito del ocio y la amistad y en la vida de fe (Schmelkes, 1992).

La educación no responde a un solo estímulo, sino que resulta de la convergencia de factores naturales, técnicos y sobrenaturales que actúan sobre el ser humano a través de la familia, de la sociedad en general y específicamente de la institución escolar.

Por lo anterior, consideré cuatro aspectos que a mi juicio precisan dicho contexto:

#### *Descripción de las Condiciones Socioeconómicas de la Comunidad*

El aspecto geográfico de la Escuela Primaria Estatal “Mártires de la Educación” nos muestra que se encuentra ubicada al noreste de la ciudad capital de Durango, específicamente en la esquina de 5 de Mayo con Guadalupe Victoria S/N de la Col. Carlos Luna.

Dicha colonia colinda con: Colonia José Ángel Leal, Fraccionamiento Eucaliptos, y Versalles, de los cuales la escuela recibe alumnos.

La diversidad de ambiente que proporcionan las colonias y fraccionamientos mencionados con anterioridad, son una muestra real de diferentes formas de vida en cuanto a salarios y obtención de percepciones económicas.

La población total de la Colonia Carlos Luna es de 800 habitantes, donde 389 son hombres y 411 mujeres, así como habitantes del fraccionamiento Eucaliptos, cuya población asciende a 1 626 personas, 754 población masculina y

872 población femenina, que son de donde provienen la mayoría de los alumnos de la escuela (INEGI, 2000).

Se atienden alrededor de trescientos alumnos divididos en doce grupos, dos de cada grado, niños que son de clase baja, hijos de padres que trabajan en su mayoría en la obra o en ladrilleras y que reciben un salario de uno a cinco salarios mínimos, tienen grandes problemas económicos y no cuentan con lo necesario para ir a la escuela ni alimentarse adecuadamente. (Monreal, 2006)

Esta situación influye en la educación de los alumnos ya que por el afán de conseguir más recursos económicos los padres descuidan a sus hijos, dejándolos al cuidado de parientes y al ambiente que les rodea.

Los servicios con los que cuenta la colonia Carlos Luna son: electricidad, agua potable y drenaje, teléfono, gas, servicio de recolección de basura, servicio postal, y cable, pero no cuenta con pavimento y en la mayoría de las calles no hay alumbrado público.

La mayoría de las casas están fabricadas con materiales como ladrillo, tabiques y concreto, aunque aún quedan bastantes casas hechas de madera, lámina de cartón y láminas de aluminio

### *Antecedentes Históricos de la Institución*

La escuela Primaria “Mártires de la Educación” tiene su origen hace quince años (1990); surge como una necesidad de la colonia Carlos Luna que fue fundada por líderes del entonces Comité de Defensa Popular (CDP) hoy Partido

del Trabajo. Se pide apoyo por parte de los líderes de la colonia a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), designando ésta al Prof. Juan Salazar para fundar una escuela que dé cobertura a un creciente número de niños que no recibían educación por lo lejano de otra escuela. Se empezó trabajando en casas que los mismos habitantes de la colonia proporcionaron, todas de madera, hasta que con el apoyo de la comunidad y de los maestros fundadores se construyeron aulas de cartón y madera en el área de donación de la colonia.

Inicia la escuela con seis grupos con un promedio de treinta niños por grado y una directora técnica, seis maestros, y dos intendentes, todos meritorios, es decir, prestaban sus servicios gratuitamente.

#### *Identificación y Descripción de la Institución*

Con el tiempo se obtuvo la clave: 10EPRO389T, y con ello vino el otorgamiento de plazas a directora, docentes y personal de intendencia, la construcción de doce aulas, en varias etapas, sanitarios así como el patio cívico y barda perimetral, mismas que se construyeron en las Administraciones del Prof. Alejandro González Yáñez y Prof. Marcos Cruz Martínez, Presidentes Municipales de la ciudad de Durango en los períodos de 1992-1995 y 1995-1998, respectivamente; además de la dirección que se construyó a mediados del ciclo 2003-2004.

Durante el ciclo 2004-2005 se ingresa al Programa Escuelas de Calidad, tras un largo proceso de dos ciclos escolares, en el cual se elaboró un proyecto de Matemáticas, contando con el apoyo de dos maestras de apoyo técnico pedagógico. Cabe destacar que es la única escuela de la zona escolar que ha logrado integrarse a dicho programa, aún siendo una escuela perteneciente a la CNTE.

Las escuelas de la CNTE siempre han sido catalogadas como instituciones donde no se trabaja y sólo se dedican a “grillar”, (expresión usada en diversos ámbitos educativos). Sin embargo, con esto se demuestra que por lo menos en esta escuela existe cierto compromiso por mejorar la educación de los alumnos.

En el ciclo 2005-2006 se construyó la última aula, con las aportaciones del Programa Escuelas de Calidad, destinada al último grupo que se encontraba en un aula prefabricada ya que uno de los salones fue adaptado para trabajar el programa de Red Escolar, mismo que tiene ocho computadoras, televisión, videocassetera y una serie de programas destinados a trabajar con los niños las diferentes actividades del programa. Con esto se terminó de construir el edificio en donde trabajan un director, 12 docentes frente a grupo, maestra de Red Escolar una maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo en Escuela Regular (USAER), un maestro de artística, uno de danza, uno que imparte educación física, así como tres intendentes, y un velador.

Cabe mencionar que la escuela tiene un espacio muy pequeño de aproximadamente 25mts por 30mts, por lo que no es posible construir ningún espacio más.

En la siguiente tabla se muestra la composición del personal por sexo que trabaja en la institución.

HOMBRES	11
MUJERES	11
TOTAL	22

TABLA 1: COMPOSICIÓN DEL PERSONAL POR SEXO

Dentro de los docentes frente a grupo observamos que hay cinco hombres y siete mujeres por lo que en coincidencia con María de Ibarrola las profesoras seguirán predominando en el ámbito de la educación, no solo por las estadísticas registradas históricamente, sino porque actualmente las condiciones salariales no permite a los varones dedicarse a la docencia ( De Ibarrola, 1998).

Cabe destacar que ocho maestros tienen doble plaza: cinco hombres y tres mujeres. Esto tiene una gran repercusión ya que son la mayoría de la planta del personal docente y podemos resaltar que factores como el cansancio, el estrés emocional, el compromiso ético influyen en su desempeño como profesionales de la educación.

Las tendencias en cuanto a la educación básica demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él, a generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente (Fierro, 2000). Por esta razón considero importante señalar la formación del personal de la escuela.

	Maestría	Lic. Educ. Prim.	Lic. Educ. Prees.	Lic. Educ. Esp.	Lic. Normal Sup.	Lic. Otras	Normal Básica	Bach.	Sec.	Prim.	Total
H		3				1	2	3	1	1	11
M	1	2	2	1	1		2	1		1	11
T	1	5	2	1	1	1	4	4	1	2	22

TABLA 2: PREPARACIÓN ACADÉMICA

Conforman el grupo mayoritario de los docentes con preparación de Licenciados en Educación Primaria y otras licenciaturas, seguidos por los Maestros con Normal Básica, y un minoritario porcentaje de personas con estudios de postgrado. La formación docente resulta fundamental para combatir las dificultades de la enseñanza, refiriéndonos no sólo a un nivel académico acorde a las demandas de la sociedad, sino también, a la actualización profesional permanente.

Otro de los aspectos que influyen grandemente dentro del desempeño de los docentes es la antigüedad en el servicio, algo que no es determinante pero que llega a influir en la actuación docente.

Así observamos que el personal que tiene laborando entre 11 y 20 años, cubren más de la mitad del personal. Los que tienen una antigüedad de entre 1 a 10 años de servicio, abarcan una tercera parte. Esto nos permite inferir que la mayoría del personal, son adultos jóvenes.

	HOMBRES	MUJERES
1-5		1
6-10	3	2
11-15	4	5
16-20	4	2
21-25		1
TOTAL	11	11

TABLA 3: AÑOS DE SERVICIO

### *Organización de la Institución*

La organización del plantel se define desde el principio del ciclo escolar en la primer reunión del Consejo Técnico Consultivo, otorgando diferentes comisiones a cada uno de los docentes como miembros de ésta: Presidente, Secretario, Tesorero, Sociales, Técnico Pedagógico, Auxiliar de la Sociedad de Padres de Familia y de Alumnos, Obras Materiales, Higiene y Aseo, Puntualidad y Asistencia, Ahorro Escolar.

La escuela primaria “Mártires de la Educación” vivió un proceso de revaloración de la función educativa, ya que como se mencionó anteriormente ingresó al Programa Escuelas de Calidad, es por esto que se han hecho varias actividades para elaborar un buen diagnóstico de los problemas de la escuela, entre ellas se aplicaron algunas encuestas a maestros de la institución, tratando primero de identificar los compromisos laborales de cada uno de ellos, su forma de organización y planeación y las preocupaciones que ellos sienten ante la problemática que presenta cada grupo.

Gracias a los procesos que se han vivido se pudo llegar a una serie de acuerdos que han facilitado la labor y el aprovechamiento del tiempo como lo son: se elimina la formación a la entrada a clases y después del recreo, se elimina el homenaje de los viernes y se reduce el programa de los lunes, limitándose a hacer homenajes especiales cuando la fecha así lo requiere, durante los cuales si se extiende un poco más el programa; así mismo el último viernes de cada mes se suspenden labores para llevar a cabo las reuniones colegiadas. Gracias a estas actividades que realizaron se han disminuido un poco los problemas de organización de la escuela, sin embargo aún podemos identificar otros problemas que no han logrado superarse como se verá en el capítulo del diagnóstico.

## **CAPÍTULO II**

### **PREOCUPACIÓN TEMÁTICA**

En los últimos años ha cobrado especial importancia estudiar al director como elemento importante para promover la calidad educativa de un centro escolar, ya que para que una escuela tenga calidad requiere de un nuevo tipo de liderazgo basado en la experiencia y en la convicción personal y no necesariamente en la escolaridad, antigüedad o rango.

Existe una disyuntiva imperante entre lo ideal y lo real. Lo ideal procede de los planteamientos normativos que implican un “deber ser” que no es compatible en la mayoría de los casos con el desarrollo real de la función directiva. Este aspecto normativo atribuye funciones tales como vigilar, hacer cumplir las disposiciones oficiales, adoptar el rango de “autoridad”, todo ello aunado a una excesiva actividad burocrática en demérito de la atención al proceso educativo. Todas estas tareas parecen contrarias a la idea de una dirección que conlleve actividades para mejorar la labor docente y en consecuencia, el hecho educativo.

Las nuevas propuestas sobre gestión escolar consisten básicamente en transformar las escuelas en instituciones competentes y organizadas, unidas en el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la tarea de satisfacer las necesidades de formación que requieren los usuarios del centro educativo, con la participación de quienes están involucrados en la tarea educativa.

Para Navarro Rodríguez (1999) la gestión escolar es una función integral en el marco de la administración educativa que se orienta hacia la coordinación del trabajo escolar atendiendo las relaciones de maestros y alumnos con el currículo y las relaciones de la escuela con la comunidad y beneficiarios directos, de tal forma que la gestión se oriente hacia la obtención de los resultados deseados para el logro de un impacto o efecto en la sociedad.

Se trata de mejorar la calidad de los resultados educativos, valorando a la escuela como unidad de cambio, obteniendo un clima institucional gratificante: liderazgo académico, trabajo colegial, alianza con los padres de familia, participación social, corresponsabilidad en los procesos, resultados educativos y cultura de evaluación. Un modelo de gestión para los planteles escolares, que privilegie la participación de las escuelas con proyectos de desarrollo educativos que se orienten hacia logros de calidad tangibles.

El reto del directivo escolar es hacer que la estructura esté bien para que funcione en beneficio de los usuarios. En este sentido surgen las siguientes interrogantes:

¿cómo puede un director responder a este gran reto?

¿Cómo puede administrar prioritariamente la calidad?

¿Cómo puede priorizar la relación oficial con los profesores y la repetición mecánica de la normativa escolar?

¿Cómo ejercer la autoridad que la norma le provee sin que por esto se pierdan las relaciones de confianza entre las personas involucradas en su campo de acción?

¿Cómo debe coordinar el trabajo?

¿Cómo puede integrar el trabajo en los cuatro campos de la gestión escolar: Pedagógico-Didáctica, Organizacional, Comunitaria y Administrativa?

La función que realiza un director escolar es muy importante, ya que los resultados que la institución obtenga dependen, en gran medida, de las actitudes que asuma y de la forma que conduzca el plantel escolar. Sin embargo la función directiva no está aislada del trabajo que realizan los demás actores educativos, sino que debe estar completamente unida con todas las tareas que se desempeñan en la institución.

De esta forma, la organización escolar suele ser el espacio imprescindible para que el director desarrolle cada una de sus funciones y busque, junto con todos los docentes, materializar los propósitos educativos, en procesos en donde todos los involucrados compartan metas y se responsabilicen de los resultados obtenidos.

Implica situar a los principales actores en un proceso de reflexión y análisis sobre sus propias condiciones y formas particulares en las que puede verse incluido en dicho proceso.

Durante mi ejercicio como directora de una escuela primaria me enfrenté a grandes problemas, de ahí que surja mi inquietud por tratar de mejorar la práctica del director, de buscar la manera de no ser sólo un administrador y lograr convertirme en un líder académico, que desarrolle estrategias innovadoras que detonen procesos de cambio, involucrando procesos de análisis, búsqueda de opciones, sistematización y revaloración del quehacer profesional de cada

elemento de la institución, que conduzca a la delimitación de proyectos concretos que sean factor central del cambio educativo.

### *Referentes Teóricos*

El directivo de educación básica es, ante todo, un profesional que debe dominar a plenitud un cúmulo de competencias y habilidades directivas de lo escolar, de forma que le permitan un eficaz desempeño de la función académica y administrativa de las instituciones que dirige.

### *Dimensiones de la Gestion Educativa.*

Para El análisis y fundamentación de la práctica directiva se plantean las siguientes dimensiones de la gestión educativa (Frigerio, 1992):

- Pedagógico-Didáctica
- Organizacional
- Comunitaria
- Administrativa.

De manera particular, la dimensión pedagógico–didáctica se refiere a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor

y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Como aspecto central y relevante que orienta o debería orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de los centros escolares se encuentra el currículo. A partir de identificar, analizar, reflexionar y discutir colectivamente en las comunidades educativas las finalidades, intencionalidades y propósitos que se plantean desde el primer nivel de concreción del currículo, es factible arribar, en primer lugar, al mayor número de consensos para comprender el qué, cuándo, cómo y por qué de los aprendizajes de los alumnos y, por consiguiente, de su evaluación.

En segundo lugar es preciso partir de los planteamientos curriculares para identificar, analizar y sistematizar las problemáticas que requieren ser atendidas para el desarrollo y concreción de los aprendizajes de los alumnos. Finalmente, con esta base de reflexión colectiva discutir y arribar a consensos sobre la pertinencia de los planteamientos curriculares prescritos y proponer las finalidades e intencionalidades educativas bajo las cuales la escuela y su comunidad orientará su estrategia de intervención educativa.

Con el fin de orientar los trabajos colaborativos en las comunidades de la práctica, durante el desarrollo de su proyecto educativo, resulta fundamental que los directivos identifiquen y analicen los planteamientos curriculares determinados para el nivel de educación básica y, a partir de ello, ubiquen sus procesos y prácticas (dentro y fuera de las escuelas).

Es importante analizar y reflexionar sobre los niveles de concreción que tiene el currículum. En el primer nivel solo se hacen las prescripciones correspondientes pero no se consideran las características particulares de cada escuela y, mucho menos, las problemáticas que enfrenta para los aprendizajes de los alumnos.

El segundo nivel es donde se concreta el diseño, desarrollo y evaluación y seguimiento del proyecto educativo de la escuela. En este segundo nivel de concreción es donde aparecen las interpretaciones, análisis y consensos que la comunidad educativa debe construir sobre la institucionalidad y fines educativos planteados desde el primer nivel de concreción.

Es en la escuela, ubicada como nivel de concreción curricular, de donde parte la necesidad de construir y reconstruir una cultura colaborativa que genere una participación comprometida y responsable en los actores del hecho educativo durante los procesos y prácticas educativas. El tercer nivel de concreción curricular es el aula, en donde los consensos sobre el qué, cómo, cuándo y por qué enseñar y evaluar los aprendizajes de los alumnos no dependen del azar y de la arbitrariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se trata de arribar al conocimiento exhaustivo de la teoría curricular en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación, pero sí a la identificación de los elementos centrales de estos planteamientos para estar en posibilidad de contextualizar las problemáticas que se determinen atender.

La dimensión organizacional. Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia desarrollan su actividad educativa en el marco

de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales, y no en la falacia de una campana de cristal como podría ser el salón de clases. Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto a los que conforman la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como de los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

En esta dimensión es pertinente valorar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la escuela pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto escolar. Este proceso implica una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes participan en él. Provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela como de las percepciones de los directivos, docentes y alumnos sobre sus roles, compromisos y responsabilidades en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones.

Lo fundamental recae en facilitar la consecución de los propósitos educativos a través del esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de

clima social. Por lo que es necesario hablar de perfeccionamiento, innovación, y mejora de los procesos educativos en las instituciones escolares, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de valores que consideramos educativos desde nuestra dimensión ética y profesional.

En este sentido de reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe estar situada en primer plano y no relegada a uno segundo. Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas.

Los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tendrán el mejoramiento y la transformación.

Por dimensión comunitaria se entiende el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe en su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos,

límites, organización; reglas de convivencia). En esta dimensión resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de cada escuela.

Al tener identificadas, caracterizadas, organizadas, y jerarquizadas las problemáticas educativas de la escuela, zona escolar o de supervisión resulta importante la construcción colectiva de un proyecto que permita atender desde distintos escenarios, ámbitos y niveles las causas y consecuencias de dichas problemáticas. Para tal fin es conveniente considerar la cultura que las comunidades han construido, desarrollado y reproducido a lo largo de su práctica educativa en un tiempo y espacio determinado.

Configurada la cultura de la comunidad que va a poner en marcha un proyecto determinado, se está en posibilidad de seleccionar conjuntamente el tipo de estrategias a seguir durante el desarrollo, evaluación y seguimiento del proyecto educativo en cuestión. En este sentido, es importante conocer las interacciones significativas que se producen conscientes e inconscientes entre los individuos de una determinada institución social como lo es la escuela y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Resulta importante decodificar la realidad social que constituye dicha institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela. Es decir, entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas.

Para entender y comprender las interacciones es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos.

Las comunidades educativas de las escuelas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos.

Entender lo que sucede en la escuela supone un tratamiento interdisciplinario, ya que las múltiples dimensiones de la misma están conectadas e interrelacionadas a través de las influencias mutuas de muy diversa naturaleza. Estas dimensiones están caracterizadas por elementos particulares que hacen necesario su análisis, reflexión y discusión. Desde luego que para intervenir sobre la realidad escolar es imprescindible partir de esta visión integral y provocar el cambio en este mismo sentido.

Desde la dimensión administrativa se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuye en la toma de decisiones.

Esta dimensión se refiere a todos los procesos técnicos que apoyarán la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo, así como la rendición de cuentas.

La dimensión administrativa se vincula con las tareas que se requieren realizar para suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución, así como con las múltiples demandas cotidianas, los conflictos y la negociación, con el objeto de conciliar los intereses individuales con los institucionales.

En este sentido, administrar implica tomar decisiones y ejecutarlas para concretar acciones y con ello alcanzar los objetivos. Sin embargo, cuando estas tareas se desvirtúan en prácticas rituales y mecánicas conforme a normas, sólo para responder a controles y formalidades, como se entiende actualmente a la burocracia, entonces, promueve efectos dañinos que se alejan de sus principios originales de atención, cuidado, suministro y provisión de recursos para el adecuado funcionamiento de la institución. En este contexto la dimensión administrativa es una herramienta para planear estrategias considerando el adecuado uso de los recursos y tiempos disponibles.

Es importante señalar que estas dimensiones no se presentan desarticuladas en la práctica cotidiana, por lo que las acciones o decisiones que se llevan a efecto en alguna de ellas tienen su impacto específico en las otras.

Los nuevos esquemas institucionales que contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos implican un cambio radical en la función del director de escuela, a quien ahora se le pide que asuma su cargo no sólo como un paso dentro de una carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional, desde la cual tiene la posibilidad de conducir un establecimiento y de imprimirle una dirección. Así, más que meros administrativos se requiere de personas capaces de dirigir y que sean, a la vez, eficientes organizadores.

En la actualidad la mayor parte de los directivos no cuentan con una preparación que les permita asumir el liderazgo y estimular a los docentes; además, suelen carecer de la necesaria capacidad organizativa.

El papel del director es fundamental si se quiere mejorar la calidad de la educación y debe ser él el primero y el más comprometido con este propósito sintiéndose responsable de éste cometido. Debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar y estimular el proceso de mejoramiento de la calidad.  
(SEP.1992)

### *Abordaje Metodológico*

Para la realización de este trabajo se utilizó la metodología de la Investigación-Acción, la cual ha tenido diversos usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí.

La investigación del profesorado aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc., que designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran expresiones intercambiables.

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

A continuación, con el fin de dar una visión general de la investigación-acción presentaré algunas definiciones de la misma, sus características más

destacadas, cuáles son sus propósitos y sus aspectos específicos y singulares frente a otras maneras de hacer investigación en educación.

### *Definición de investigación-acción*

La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción; las líneas que siguen recogen algunas de ellas.

Elliott (1993) define a la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Con Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c)

las situaciones e instituciones en que estas practicas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Lomax (1990) define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional cuya intención es ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Para Bartolomé (1986) la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Es significativo el triángulo de Lewin (1946) que contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (véase Tabla 4). Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. La interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo puede representarse bajo el esquema del triángulo.

Para Latorre (2003) la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Tabla 4. Triángulo de Lewin



### *Características de la investigación-acción*

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Las líneas que siguen son una síntesis de su exposición. Como rasgos más destacados de la investigación-acción reseñamos los siguientes:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios,

- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

La naturaleza participativa y el carácter colaborativo de la investigación-acción lo explica Kemmis (1988): La investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político es el sello de la investigación-acción.

Etiott (1993) dice que la investigación-acción educativa:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.

- Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación-acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio «yo» tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.
- Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través del Proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.
- Supone el diálogo con otras u otros profesionales. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación-acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

*Propósitos de la investigación-acción*

Para Kemmis y McTaggart (1988) los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.

Al hilo de lo dicho, son metas de la investigación-acción:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad; vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

### *Investigación y acción*

La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de pasos; planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos.

Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos. sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción.

Entender la investigación-acción desde este marco es considerarla como una metodología que persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento.

No obstante, la mayoría de autores enfatizan la importancia de la acción; ésta conduce la investigación y es la fuerza motivadora. Otros resaltan el carácter comprometido y a veces apasionado de los investigadores en la acción.

#### *Modalidades de investigación-acción*

Los libros que abordan el tema de la investigación-acción suelen ponerse de acuerdo al señalar tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica, y crítica emancipadora, que corresponden a tres visiones diferentes de la investigación-acción:

- La investigación-acción técnica, cuyo propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo

metodológico que hay que seguir. Este modelo de investigación-acción se vincula a las investigaciones llevadas a cabo por sus iniciadores, Lewin, Corey y otros.

- La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico». Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993). La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales.

- La investigación-acción crítica, emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). Este modelo de investigación es el que defienden Carr y Kemmis.

La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad.

Como proceso de cambio la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas; la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas.

La Tabla 5 recoge los tres tipos de investigación-acción, relacionando los objetivos, el rol del investigador y la relación entre facilitador y participantes.

Para Carr y Kemmis (1988) sólo la investigación-acción emancipatoria es la verdadera investigación-acción. Sin embargo, autores como Zuber-Skerritt (1992) señalan que cada una de las investigaciones es válida en sí, las tres modalidades conllevan desarrollo profesional, y es legítimo comenzar por la indagación técnica y, progresivamente, avanzar hacia las de tipo práctico y emancipatorio. Sin embargo, la meta última sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo.

Tabla 5. Las tres modalidades de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988)

TIPOS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	RELACIÓN ENTRE FACILITADOR Y PARTICIPANTES
<b>1. Técnica</b>	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Coopción (de los prácticos que dependen del facilitador)
<b>2. Práctica</b>	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión	Cooperación (consulta del proceso)
<b>3. Emancipatoria</b>	Como (2) Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración

### *El proceso de investigación-acción*

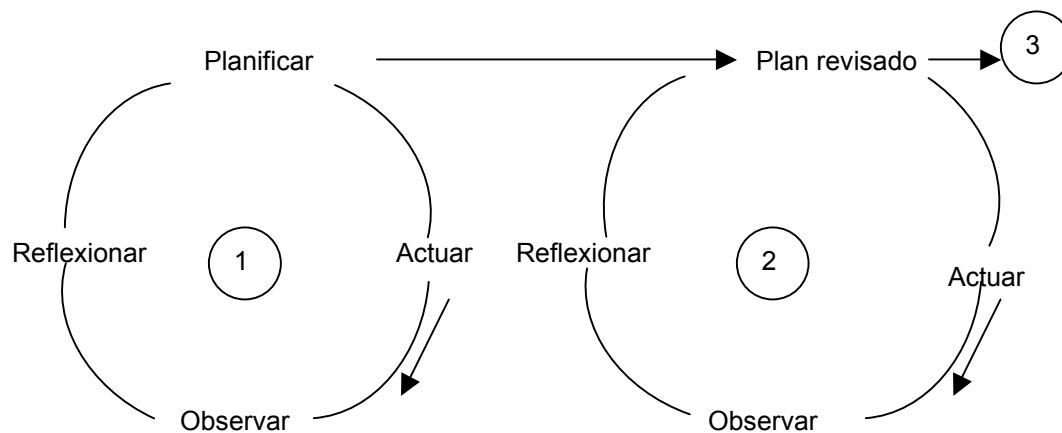
La investigación-acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación.

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar reflexionar (véase tabla 6).

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiffy otros, 1996).

Tabla 6. Espiral de ciclos de la investigación-acción



Para lograr el potencial total de mejora y cambio un ciclo de investigación-acción no es suficiente. La implementación satisfactoria de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere ciertos cambios en la conducta de los

participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del profesorado con el alumnado, o de la capacidad que tenga el profesorado para analizar la situación problemática que intenta mejorar. Aunque el paso o acción se implementó con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales que requieran reajustes o cambios en el plan general de la acción.

Lo que se precisa es un proceso organizado de aprendizaje individual y/o siempre que sea posible en grupo, en comunidades críticas, constituido por una espiral de ciclos de investigación-acción.

En la espiral de la investigación-acción, el grupo:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

Estos pasos son realizados de una manera más cuidadosa, sistemática y rigurosa que la que tiene lugar en la práctica diaria (Zuber-Skerritt, 1992, p. 16).

### *Modelos del proceso de investigación-acción.*

La existencia de concepciones diversas del proceso ha dado lugar a diversas representaciones o modelos de investigación. Un resumen de los mismos aparece en la literatura sobre el tema. Los modelos son bastante similares en su estructura y proceso, pues todos ellos parten y se inspiran en el modelo matriz lewiniano.

Para el desarrollo de esta investigación utilicé la metodología de investigación- acción del modelo de Jonh Elliot porque considero que es la que más se apega a las características del proceso enseñanza-aprendizaje ya que son los profesores los encargados de llevar acabo la labor educativa.

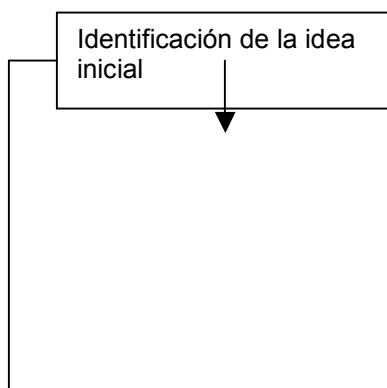
### *Modelo de Elliott*

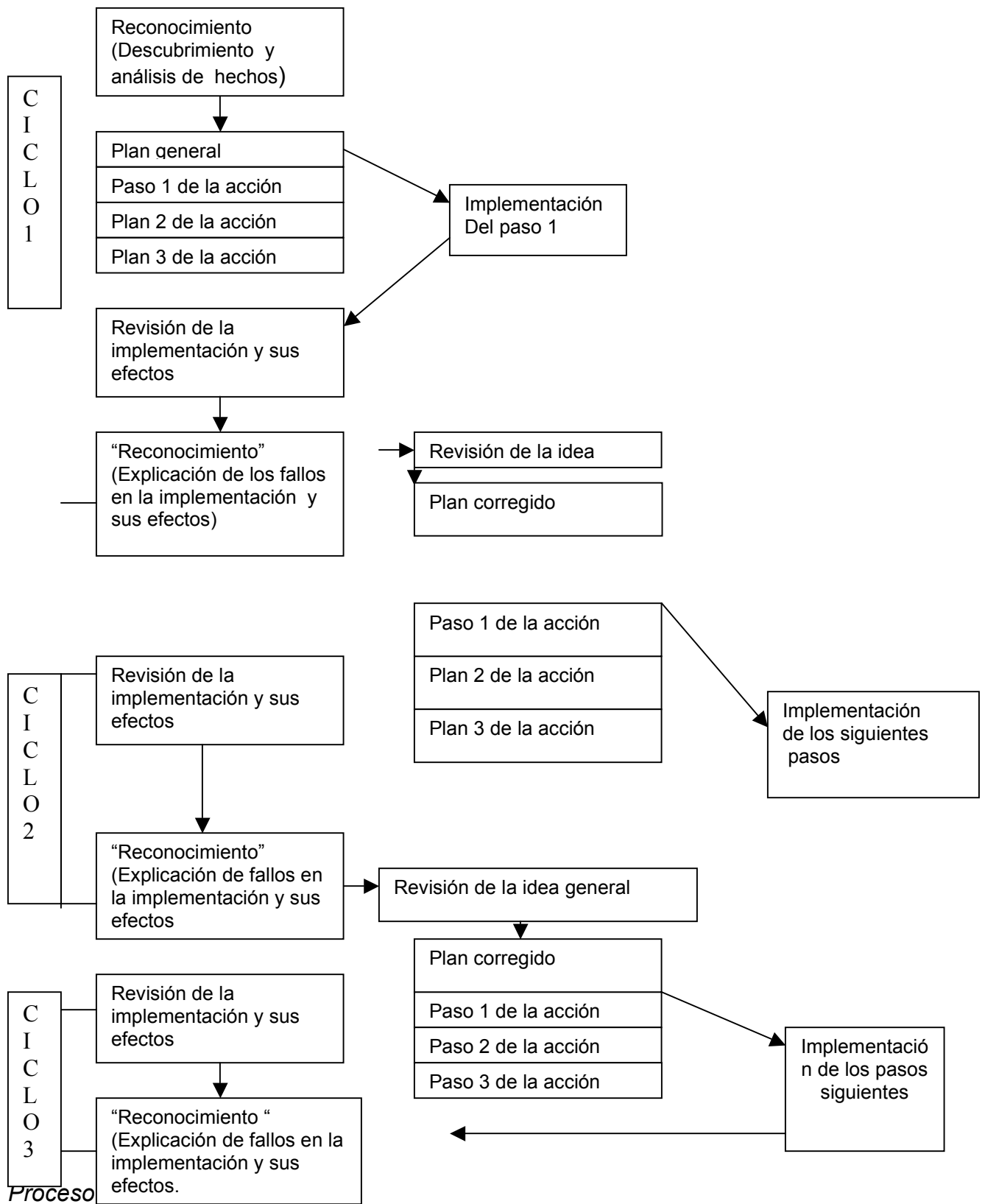
El modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

En el modelo de Elliott aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:
  - La puesta en marcha del primer paso en la acción.
  - La evaluación.
  - La revisión del plan general.

Elliott hace algunas críticas al modelo lewiniano y remodela la espiral de actividades como muestra el diagrama de flujo de la tabla 7





El proceso de investigación inició con la idea de transformar la práctica del director en todos sus ámbitos, por lo cual me di a la tarea de platicar con el director de la escuela primaria “Mártires de la Educación” para que me permitiera llevar a cabo mi investigación. El maestro aceptó gustoso.

Quiero decir en este momento que mi investigación podría o no tener una limitante: antes de iniciar mi maestría yo era directora de esa escuela y aún en este momento podría decirse que tengo una figura de autoridad con el director actual y con los maestros. Así que tenía un gran reto: quitar esa figura y pasar a ser, de alguna manera invisible para todos, para que de esta manera pudiera hacer una observación más apegada a la realidad.

Para poder realizar esto hice diez observaciones de rapport, hasta lograr que los maestros actuaran normalmente y no sintieran que iba a fiscalizarlos.

Al concluir estas parte hice seis observaciones no participantes (McKernan, 1999) mismas que registré en mi diario de campo (Berteli 2001). Estas observaciones se hicieron de las actuaciones del director en diferentes campos: junta con maestros, con padres de familia, en reunión colegiada y en diferentes ámbitos de actuación del director.

Posteriormente apliqué un esqueleto de pescado con el director para ratificar las posibles categorías que se habían conformado en las observaciones anteriores.

Al finalizar estas técnicas me di a la tarea de aplicar entrevistas estructuradas (McKernan, 1999) mismas que adapté del trabajo elaborado por la

Mtra. M<sup>a</sup>. Antonieta Aguilera García en su trabajo de tesis “Las funciones de los directores y directoras de las escuelas primarias. Construcción de instrumentos para la indagación”.

Al concluir estos trabajos pude llegar al diagnóstico que me permitió elaborar la propuesta producto de mi investigación.

### **CAPÍTULO III**

### **DIAGNÓSTICO**

El diagnóstico, según Latorre (2003) tiene como finalidad hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias.

Para la realización del diagnóstico se utilizaron técnicas cualitativas que se llevaron a cabo de manera diacrónica, es decir, en diferentes momentos, primero la observación no participante (McKernan,1999), el esqueleto de pescado (Ishikawa, 1953), y la entrevista estructurada (McKernan, 1999).

#### *La Observación*

Esta técnica se basa en los procedimientos que el investigador utiliza para presenciar en directo el fenómeno de estudio. La observación permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos. La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa.

El tipo de observación que se utilizó en esta investigación fue la no participante, ya que en este tipo de observación el investigador no participa de manera activa dentro del grupo que observa. Se limita a observar y a tomar notas sin relacionarse con los miembros del grupo.

La mejor manera de registrar esta información es haciéndolo en el momento y situación en que se está manifestando la conducta, puesto que así tendremos menos prejuicios, seremos menos selectivos y, en general, más objetivos al registrar la información tal y como se presenta en la realidad. Sin embargo, esto no siempre se puede realizar, puesto que al estar tomando notas se puede distorsionar la conducta; además, las personas pueden comportarse de manera poco diferente cuando saben que las están observando, y sobre todo si alguien está tomando notas en relación con su comportamiento. Por otro lado, es difícil tomar notas y observar al mismo tiempo.

#### *Observación No Participante.*

Considerada por Pelto y Pelto (1978 ) y otros autores, como una categoría separada de la observación participante, la observación no participante consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno.

En la observación no participante el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción.

La observación no participante la desarrollé durante 16 sesiones de dos horas cada una con el propósito de recabar información que fuera de utilidad para mi investigación, sobretodo para delimitar un poco mi campo de estudio. Durante las primeras diez intenté que los maestros y director me aceptaran y traté de quitar

la imagen de autoridad que ellos tenían de mí. Sin embargo esto no fue fácil, los maestros se acercaban a mí para platicarme tal o cual problema que enfrentaban ya sea con el director o con algún padre de familia. El mismo director me comentaba sobre algún maestro con el cual tenía cierto conflicto y me pedía opinión de cómo resolverlo. Con el transcurso logré ubicar a los maestros en mi papel de investigadora y pudimos separar los momentos en que yo estaba haciendo mi trabajo y los otros en que me podían comentar algunas cosas.

Quiero mencionar que no fue necesario platicar con el supervisor de la zona escolar, ya que como es una escuela de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación el supervisor no tiene mucha ingerencia en las decisiones de la escuela, y me limité a platicar con el director acerca de mi trabajo.

Las siguientes seis observaciones las realicé en diferentes momentos de la labor del director.

La primera observación registrada fue la participación del director en la aplicación de un examen a nivel zona escolar. Esta observación no la realicé en la Escuela Mártires de la Educación, ya que el director fue asignado para aplicar el examen a la escuela Eulalia de la Hoya, perteneciente a la misma zona escolar. El director aplicó el examen y yo entré junto con él para observar su actuación. Los niños se encontraban intranquilos, no sólo por la aplicación del examen, sino también por mi presencia, por esta razón me vi en la necesidad de observar solamente una hora, para no perjudicar a los alumnos en su examen.

La segunda observación fue para ver la actuación del director en una reunión con padres de familia. Ésta se llevó a cabo en el salón de sexto grado. Los

alumnos estaban jugando en la cancha mientras el maestro de sexto y el director realizaban la reunión con los padres de familia. Llegué un poco tarde. La reunión ya había comenzado, por lo que entré sin pedir permiso y me ubiqué en el último rincón, donde logré ver las actuaciones de cada persona ahí reunida. La reunión duró una hora más desde el momento en el que llegué.

La tercera observación se llevó a cabo dentro de la escuela. En ella observé la relación que existe con el personal de intendencia. Me dediqué a perseguir al director por toda la escuela y a registrar cada una de sus acciones así como los comentarios y pláticas que surgían en el transcurso.

Durante la cuarta observación registré las actividades que el director realizaba durante una mañana de trabajo: elaboración de documentación, plática con una madre de familia, resolución de pequeños conflictos de algunos maestros y diálogos con los intendentes.

En la quinta observación tuve que utilizar una grabadora para no perder detalle de todo lo que acontecía, ya que fue una reunión con maestros en la cual el director iba a informar sobre el llenado de una documentación que requería. Como es normal en algunas reuniones de maestros todos hablan al mismo tiempo, y hacen comentarios acerca de lo que el director les dice y es imposible seguir el hilo de conversación de cada uno de los integrantes de la planta docente, mucho menos escribir todo. Al hacer la transcripción de lo grabado me di cuenta de muchos detalles de los cuales no me percaté al momento de hacer el registro respectivo. Fue de mucha utilidad el uso de este medio.

Durante la sexta y última observación nuevamente observé las actividades del director durante el día. El maestro llegó un poco tarde, me dijo que se encontraba enfermo y que había pensado no ir a la escuela. Sin embargo asistió porque tenía que entregar unas tarjetas de la cruz roja y no podía esperar. Lo acompañé a cada salón y pude observar la forma en que se dirigía a los alumnos, así como, al mismo tiempo, atendía algunos conflictos que le planteaban los maestros.

Al hacer un primer análisis de las observaciones y contrastándolo con el estudio teórico hice una primera clasificación de las actividades que realiza el director: en la dimensión pedagógica-didáctica (observación 1), en la dimensión organizacional (observación 5), en la dimensión administrativa (observaciones 3, 4 y 6) y en la dimensión comunitaria (observación 2).

Básicamente lo que debe hacer el director en cada dimensión es lo siguiente (Pozner, 1997):

La dimensión pedagógico–didáctica se refiere a las actividades propias de la institución educativa que se caracterizan por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Por dimensión comunitaria se entiende el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas

culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe en su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos, límites, organización; reglas de convivencia).

Desde la dimensión administrativa se analizan las acciones de gobierno que incluyen estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos, así como el manejo de la información significativa que, tanto desde el plano retrospectivo como desde el prospectivo, contribuye con la toma de decisiones.

La dimensión organizacional. Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales. Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto a los que conforman la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como de los que conforman la estructura informal (vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes).

La dimensión organizativa constituye el soporte de las anteriores dimensiones proponiéndose articular su funcionamiento.

Esta dimensión es muy importante y en las observaciones me di cuenta por comentarios de los maestros, de padres de familia y de intendentes, de que el director es poco organizado, se dedica básicamente a “administrar la escuela” sin tomar en cuenta las otras dimensiones.

El director, no tiene nombramiento, es maestro encargado de la dirección sin grupo y accede a ese cargo debido a que la directora anterior fue becada para estudiar un postgrado. Es maestro normalista con quince años de servicio, de los cuales ha fungido como director del turno vespertino cuatro años, y director del turno matutino el ciclo pasado y lo que va de éste. No recibió ninguna capacitación para acceder al puesto. Tampoco ha hecho otros estudios ni ha recibido capacitación alguna para desempeñar sus funciones. No participa en Carrera Magisterial.

*“El director deja llevar la reunión bajo los aspectos que van surgiendo por parte de los padres, denotando una falta de sistematización de la misma”* (Registro de diario de campo, 17 de marzo) (Remitirse al anexo 1, se presentan las abreviaturas que serán utilizadas en cada una de las referencias).

Hay bastantes registros en mi diario de campo en donde aparece la “falta de organización”, por lo que se observa una tendencia hacia los problemas en esta dimensión.

Haciendo una contrastación entre la teoría y la observación puedo afirmar que

- Falta sistematización en las reuniones

*Preguntan que cuál es la fecha límite y él dice que la fecha límite ya pasó pero que vuelvan a poner recado dando como fecha límite el martes próximo. A pregunta que el lunes no van a venir y que el viernes es junta colegiada que si van a faltar los dos días el dice que lo ven luego (RDC.22-03-06).*

- El director no trata de ser mediador en las situaciones que se salen de un orden normal.

*M interrumpe y dice que “el director debería de ver eso también”. Empiezan a hablar todos al mismo tiempo y a discutir que debería hacerse, no se entiende muy bien unos dicen una cosa y otros otra. El director nada más los escucha. Después de un ratito el director les dice que lo que tienen que ver es que junten todo el dinero y que inviertan una parte y lo demás lo recuperen después, G les dice que sí pero que no salgan como siempre que no obtienen ganancia que salen tablas y qué caso tiene el trabajo... (RDC. 22-03-06).*

- Falta organización en su trabajo.

*Luego platican de que el maestro A no está participando con los maestros y la Kermés, el maestro S no sabe qué le toca vender, el director se pone a buscar para decirle pero S le dice que le deje la fruta que al cabo en ese reborujo que tiene no va a encontrar la lista con lo que les toca vender a cada quien (RDC.24-03-06).*

*Se va la señora. El director va a buscar a Ch. Deja olvidadas las IAE y ya no las revisa (RDC.24-03-06).*

- El director no toma en cuenta algunas sugerencias de los maestros.

*Deja muchos asuntos pendientes y no toma nota de las sugerencias que le hacen (RDC. 22-03-06).*

- Le falta liderazgo.

*El director continua para todos y dice que entonces debe de ir requisitado aquí en la parte de atrás, los tres sin firma. Aquí donde dice responsable del área administrativa, antes le poníamos Antonio Martínez Rivas, ahora es Irma Inés Guzmán Ávila, es el que va aquí (señala en una hoja) y repite nuevamente el nombre, algunos maestros que no pusieron atención (están platicando entre ellos y bromeando, no hacen caso de las indicaciones) toman nota y comentan entre ellos... (RDC.22-03-06)*

- No delega responsabilidades y pretende resolver todo él mismo.

*Les dice que si no se lo mandan va ir el personalmente a cada salón a recogerlo. (RDC.22-03-06)*

- No se respetan acuerdos.
- Dejan en los maestros la responsabilidad de la organización y coordinación del trabajo en la escuela y de los consejos técnicos;

Después de haber analizado los resultados obtenidos en la observación no participante, sentí que la información recabada me llevaba a deducir que el problema principal del director estaba en la función organizativa de la escuela y la falta de trabajo en equipo por parte de todo el personal, por lo que resolví aplicarle un diagrama de esqueleto de pescado al director para ver qué resultaba.

*Esqueleto de Pescado*

El Diagrama Causa-Efecto es una forma de organizar y representar las diferentes teorías propuestas sobre las causas de un problema. Se conoce también como diagrama de Ishikawa por su creador, el Dr. Kaoru Ishikawa, (1943), ó diagrama de Espina de Pescado y se utiliza en las fases de Diagnóstico y Solución de la causa.

Su concepción conceptual al concebir su Diagrama Causa-Efecto (Espina de Pescado de Ishikawa) se puede resumir en que cuando se realiza el análisis de un problema de cualquier índole y no solamente referido a la salud, estos siempre tienen diversas causas de distinta importancia, trascendencia o proporción. Algunas causas pueden tener relación con la presentación u origen del problema y otras, con los efectos que éste produce.

El diagrama de Ishikawa (1943) ayuda a graficar las causas del problema que se estudia para analizarlas. Es llamado “Espina de Pescado” por la forma en que se van colocando cada una de las causas o razones que a entender originan un problema. Tiene la ventaja que permite visualizar de una manera muy rápida y clara la relación que tiene cada una de las causas con las demás razones que inciden en el origen del problema. En algunas ocasiones son causas independientes y en otras existe una íntima relación entre ellas, las que pueden estar actuando en cadena.

La mejor manera de identificar problemas es a través de la participación de todos los miembros del equipo de trabajo en que se trabaja y lograr que todos los participantes vayan enunciando sus sugerencias. Los conceptos que expresen las

personas se irán colocando en diversos lugares. El resultado obtenido será un diagrama en forma de Espina de Ishikawa.

Se incluyen en él los siguientes elementos:

- El problema principal que se desea analizar, el cual se coloca en el extremo derecho del diagrama. Se aconseja encerrarlo en un rectángulo para visualizarlo con facilidad.
- Las causas principales que a nuestro entender han originado el problema.

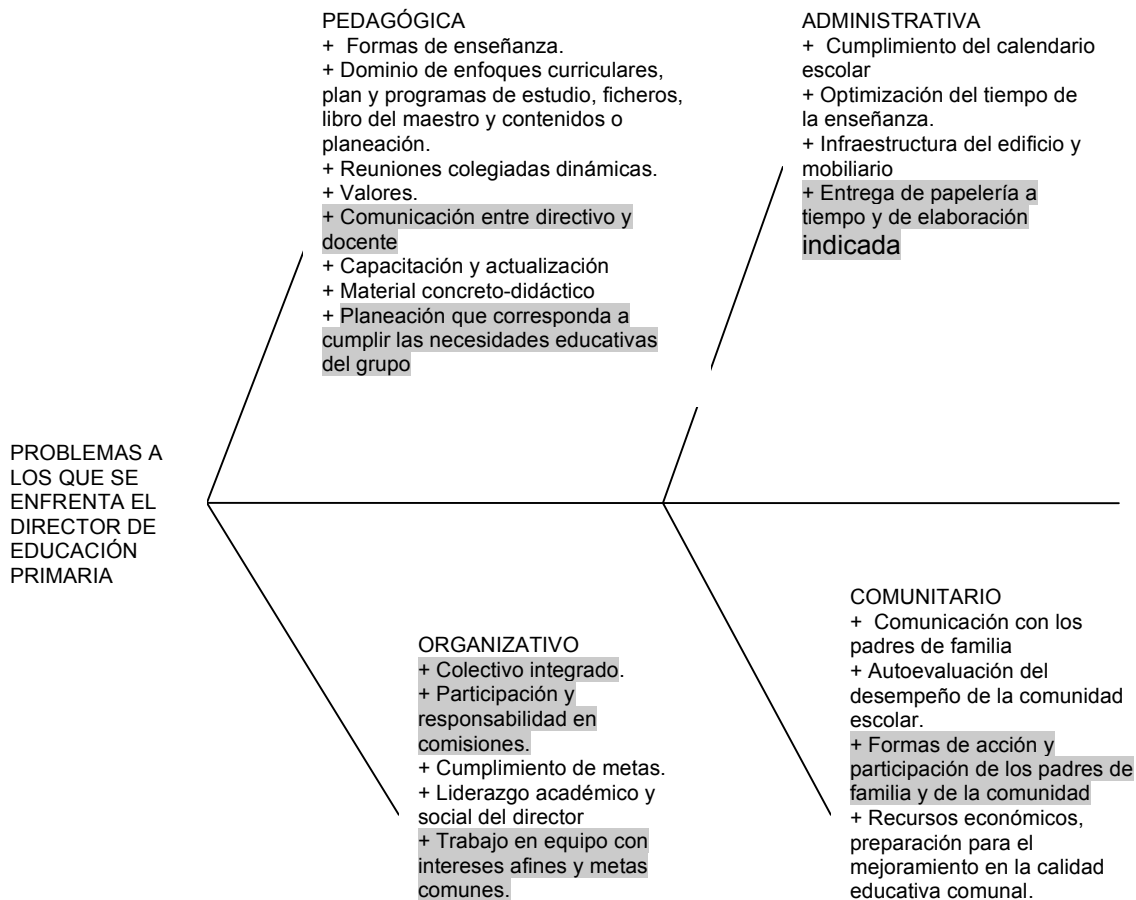
Gráficamente está constituida por un eje central horizontal que es conocida como "línea principal o espina central". Posee varias flechas inclinadas que se extienden hasta el eje central, al cual llegan desde su parte inferior y superior, según el lugar adonde se haya colocado el problema que se estuviera analizando o descomponiendo en sus propias causas o razones. Cada una de ellas representa un grupo de causas que inciden en la existencia del problema. Cada una de estas flechas a su vez son tocadas por flechas de menor tamaño que representan las "causas secundarias" de cada "causa" o "grupo de causas del problema".

Esta estrategia se aplicó al director. Fue difícil aplicárselo ya que debido a sus múltiples ocupaciones me canceló dos veces la cita. En la última reunión tuve que explicarle en qué consistía la estrategia para que pudiera realizarla él solo ya que no tenía tiempo de atenderme. Por lo tanto él realizó el ejercicio y me lo llevó a mi casa.

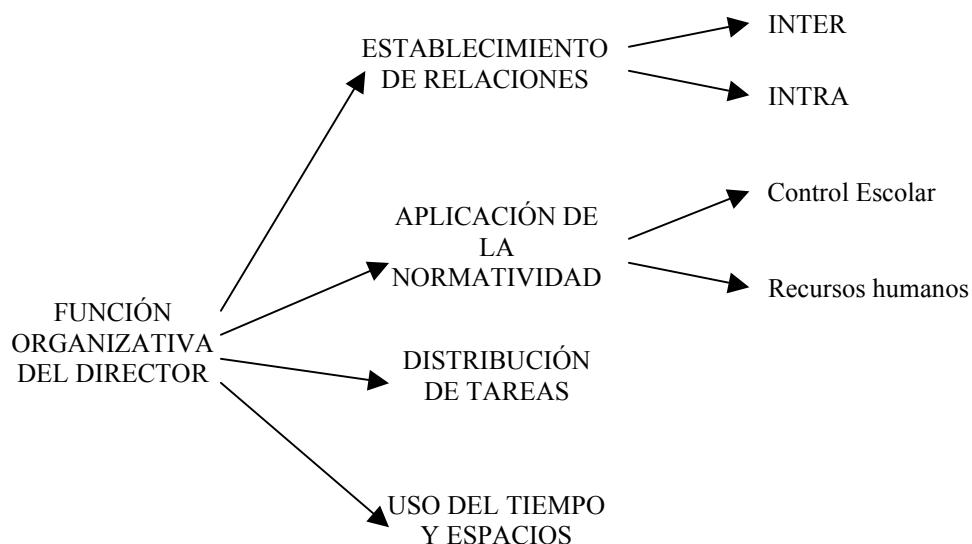
Se le preguntó sobre los problemas a los que se enfrenta el director en un centro de trabajo en las cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria.

El trabajo que realizó se puede observar en la gráfica 1. Seleccionó varios problemas específicos en las cuatro dimensiones pero a mi manera de ver y por el número de aspectos que señaló, nuevamente encuentro problema en la dimensión organizativa.

Según lo que él señaló es muy difícil que los maestros cumplan cabalmente con las comisiones encomendadas, asimismo señala como un gran problema la falta de un colectivo integrado y obviamente la falta de un trabajo en equipo. Según los datos obtenidos hasta el momento todo encaminaba hacia que el problema principal era la función organizativa de la escuela. En este momento hice una operacionalización de la función organizativa del director para señalar los problemas más recurrentes a los que él se enfrenta.



Gráfica 1. Esqueleto de pescado



Pero yo necesitaba saber más y obtener información al respecto por lo que me di a la tarea de buscar otro instrumento que me permitiera obtenerla.

Tuve la fortuna de encontrar un material producido por la Maestra. Ma. Antonieta Aguilera García en la memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el que señalaba una serie de instrumentos para la indagación de las funciones de los directores. Me comuniqué con ella a través de correo electrónico y le pregunté acerca de los instrumentos. Ella amablemente aceptó ayudarme y me envió los instrumentos por paquetería. Al leerlos me di cuenta de que son muy completos, ya que incluyen una guía de observación, guías de entrevista a director, maestros y padres de familia. Sin embargo al analizarlos bien me di cuenta que en el momento en que yo iba de mi investigación no era prudente aplicarlos todos ya que mi principal problema iba encaminado a la función organizativa del director. Entonces decidí adaptarlos y aplicar entrevistas estructuradas a maestros y padres de familia.

### *Entrevista*

Es uno de los modos más efectivos de recoger datos en cualquier investigación.

La entrevista es similar al enfoque del cuestionario, pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal.

Tiene la ventaja sobre el cuestionario de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. El entrevistador puede observar el entorno en el que se realiza la entrevista. (McKernan,1999).

### *Entrevista Estructurada*

Aquí el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, un cuestionario administrado oralmente, si se quiere. El entrevistador no se aparta de los términos de estas preguntas. Las entrevistas fueron aplicadas a cuatro maestros y a tres padres de familia. Las entrevistas iban encaminadas a obtener información acerca de la función organizativa del director.

La entrevista fue estructurada de la siguiente manera:

#### ENTREVISTA PARA DOCENTES

##### 1. EL DIRECTOR ACTUAL Y SUS FUNCIONES.

1.1 Funciones prioritarias o importantes

1.2 Funciones que ocupan más tiempo.

1.3 Delegación de funciones.

##### 2. EL DIRECTOR Y LOS Y LAS DOCENTES.

2.1 Solicitudes del director a los profesores (preguntas que cubren los aspectos pedagógico, administrativo, social y laboral.

2.2 Solicitudes de los profesores al director.

2.3 Solución de las demandas o solicitudes de los profesores.

2.4 La comunicación entre director y profesores.

2.5 Ejercicio de la autoridad

2.6 Trabajo en el Consejo Técnico.

3. LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR EN EL PRESTIGIO Y/O CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA.

3.1 Elementos que dan prestigio a la escuela.

3.2 Papel del director en el prestigio de la escuela.

3.3 Función del director actual para mantener el prestigio.

4. PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR.

4.1 Características personales del director.

4.2 Características del trabajo.

4.3 Sugerencias para mejorar el trabajo del director.

Cada uno de los apartados consta de varias preguntas que al analizarlas me dieron lo siguiente:

En el primer apartado EL DIRECTOR ACTUAL Y SUS FUNCIONES los maestros entrevistados consideran que el director da más importancia a la función administrativa, sobretodo lo que corresponde a Escuelas de Calidad:

*¿A qué le dedica más tiempo? Bueno ahorita le dedica más tiempo a lo que es escuelas de calidad, eh... todo lo que concierne a estas actividades (R2, 05-04-06).*

Cabe mencionar que esta función está asignada a una de las maestras y ella es la que dirige todo lo relacionado a este aspecto. El director se limita a dar la información a la maestra y ella trata de llevarlo a cabo. Cuando está realizado rinde los informes respectivos a supervisión.

También piensan que es importante que dedique más tiempo a lo organizativo, ya que consideran que es necesario para la mejora de la escuela.

*“Mira todas tienen importancia, si no esta todo bien organizado, afecta a la escuela, si lo laboral, todo tiene su porcentaje de importancia y creo que todo es importante pero creo que yo pienso que a lo que le debe dedicar más tiempo es a organizar lo laboral aquí porque a veces se pasan, yo entiendo que tienen que ir a supervisión a llevar, este, documentos, información que le van a dar que tiene que asistir a todos los directores, pero pienso que antes de ir a supervisión debería venir aquí a checar que de veras, claro que es responsabilidad de nosotros verdad, pero checar que todos estemos aquí, de que los maestros de apoyo, danza estén aquí y luego ya se vaya a supervisión, porque no creo que lo citen tan temprano allá, por lo regular nueve o diez de la mañana, y bien le alcanza el tiempo para venir y darnos una vuelta” (R2, 07-04-06)*

Las funciones que delega son las respectivas a la organización de algunos eventos, pero no en todos, y a la tesorería cuya responsabilidad recae completamente en el maestro encargado. Él únicamente firma los informes y le indica en qué gastar el dinero.

*“A parte de las comisiones, bueno, cuando se vienen los eventos por ejemplo una kermés se inmiscuye directamente en todas las actividades” (R6, 05-04-06).*

Los maestros piensan que es importante que se auxilie de los demás maestros, que delegue algunas responsabilidades, ya que no lo hace:

R. *“Si pues somos un equipo”*

P. *“¿A quién?”*

R. *“A todos tomando en cuenta las capacidades y habilidades de cada uno”*  
(R 9 y 10, 28-03-06).

En el apartado dos EL DIRECTOR Y LOS Y LAS DOCENTES. Los maestros coinciden en que únicamente les solicita trabajo administrativo: planeaciones, estadística, informes, lista de asistencia, gráficas etc. En lo pedagógico no les solicita realmente nada, únicamente que trabajen con los libros, ni siquiera les revisa bien la planeación, y ellos en algunas ocasiones le preguntan sobre algún contenido en específico, pero no los saca de dudas.

Existe un gran número de maestros que no cumplen con sus funciones y el director no hace nada para remediarlo para no meterse en problemas:

*“Me quedo sorprendida de algunos maestros que llenan de operaciones el pizarrón, para estar junto con el director llenando boletas, o haciendo alguna documentación que ya nos solicito previamente, se me hace muy ilógico, entonces si ahí no estamos cumpliendo, algunos bueno, intentamos cumplir, pero eso como que no se ha logrado del todo. El problema es que él no tiene la autoridad y tu sabes si cumples o no, siendo que el es la autoridad de la escuela y el debe de decir todos vamos a cumplir, porque es el trabajo de la escuela”* (R12, 07-04-06).

El director no da alternativas para solucionar los problemas:

*“Siento que no, más bien nos deja que nosotros resolvamos nuestros problemas, con los padres de familia, con los alumnos del grupo, si son*

*entre compañeros como que no se si hace caso omiso para no meterse en problemas y lo deja ahí guardado, por así decirlo, y ya después que se vaya solucionando poco a poco” (R26,07-04-06).*

No existe una comunicación real entre los maestros, ya que se limita a hacer reuniones para dar información general. No hace nada para que los maestros cumplan con su responsabilidad, lo que ocasiona problemas con los otros compañeros.

Tampoco tiene una buena participación dentro del consejo técnico, ya que en ocasiones, incluso no ha asistido a ellos dejando la responsabilidad a otra persona que imparta un taller o alguna otra cosa.

*“Algunos compañeros opinan que él le sacó a la reunión para no ver tal o cual problema y por eso no asistió” (R37, 07-04-06).*

De esta afirmación también podríamos concluir que las reuniones de consejo no se llevan a cabo como deberían, ya que se infiere que los maestros conciben las reuniones como un lugar para resolver algunos problemas entre ellos mismos.

En el apartado LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR EN EL PRESTIGIO Y/O CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA encontré que en general los maestros, salvo una, consideran que la escuela tiene prestigio en lo pedagógico, gracias al trabajo que se realizó en años anteriores, sin embargo el trabajo ha demeritado debido al director actual ya que no se les exige que todos cumplan con su trabajo

*“Mm, trata de darle seguimiento a la organización que existe pero siento que puede dar más” (R44, 05-04-06).*

*“Si él nos exige los maestros vamos a cumplir con nuestro trabajo, y obvio, los papás se van a dar cuenta y eso va a contribuir al prestigio de la escuela, pero como no lo hace... Si él coordina y organiza bien todo saldrá bien... pero siento que no lo está haciendo bien... siento que debería ser más firme...” (R44, 07-04-06).*

En cuanto a la PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR en general les parece que le falta liderazgo para poder organizar bien la escuela y esto limita su actividad:

*“Sí la limita, para organizar, para gestionar y para coordinar bien el trabajo porque no tiene la capacidad.” (R44, 07-04-06).*

La posición es que debería asumir bien su papel como director:

*“Yo creo que la única sugerencia que existe para alguien que haciende a una dirección es realmente que la persona sepa que un director es un director en toda la extensión de la palabra, no es un puesto sencillo, es una responsabilidad grande porque está a cargo de una escuela, entonces, si esa persona no considera o no sabe lo que es una dirección no la debe de tomar. Punto final” (R52, 05-04-06).*

Como grupo colectivo los padres proporcionan un apoyo activo a la escuela en términos de servicios voluntarios y de asistencia material. Individualmente, los padres contribuyen a motivar y a apoyar a sus hijos, complementando los esfuerzos de la escuela. Por esta razón para mí resultaba muy valioso la opinión de los padres de familia y la percepción que de la escuela tuvieran, por lo tanto

decidí aplicarles una entrevista estructurada a ellos también, misma que tomé del trabajo de Antonieta Aguilera.

La entrevista que se realizó a los padres de familia tuvo la siguiente estructura:

1. EL PADRE DE FAMILIA Y LA ESCUELA.

1.1 Tiempo de contacto con la escuela

1.2 Cargos desempeñados en la escuela

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

2.1. Criterios para elegir la escuela

2.2 Acceso a la escuela.

2.3 Prestigio de la escuela.

3. EL DIRECTOR ACTUAL Y SUS FUNCIONES.

3.1 Función del director en la escuela.

3.2 Características del buen director.

3.3 Actividades prioritarias.

4. EL DIRECTOR Y LOS PADRES DE FAMILIA.

4.1 Demandas del director.

4.2 Características del buen director

4.3 La comunicación entre director y padres de familia

5. PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR.

5.1 Características del trabajo del director.

5.2 Función del director actual para mantener el prestigio

5.3 Satisfacción del trabajo.

Los tres padres que se escogieron para hacerles la entrevista fueron seleccionados con las características siguientes: tenían que tener un mínimo de cuatro años en la escuela para que conocieran el trabajo anterior y el del director actual, que no fueran muy cercanas al él y que vieran su trabajo objetivamente.

Las tres madres de familia entrevistadas coincidieron en que tuvieron que levantarse muy temprano para poder encontrar lugar en la escuela para el primer hijo, con los demás no tuvieron problema. Una de las madres de familia es la Presidenta de la Sociedad de Padres de Familia. Escogieron esa escuela porque tenían buenas referencias de ella, ya que no les recomendaban la escuela que se encuentra en el siguiente fraccionamiento, además de que les quedaba cerca.

*“me quedaba más cercas de mi casa además es una de las mejores que hay por aquí cerca”. (R 2.1 EPF. 31-05-06)*

*“si varias personas de la otra escuela se han venido para acá recomendadas de madres de familia de aquí”. (R 2.3 EPF. 25-05-06)*

En cuanto al apartado del director actual y sus funciones mencionan que es una persona amable y responsable, sin embargo existe cierto grado de desorganización y le falta ser más estricto con los maestros e intendentes ya que llegan tarde o no hacen sus deberes como deben ser.

*“Parece que ellos lo mandan, como que, o sea que no es muy estricto con ellos.” (R 3.2 EPF. 27-05-06)*

*“Yo digo que debe de estar más estricto en la escuela con los profesores, con los alumnos y con los intendentes hay mucho descarrilamiento.” (R 3.3 EPF 25-05-05)*

En la relación del director con los padres de familia, mencionan que no hay una relación estrecha con él y que las demandas del director hacia ellos se limita a pedir cooperaciones o a participar en algunos eventos como kermeses o convivios. Piensan que es importante que los llame para apoyar las solicitudes que se hagan a La Secretaría de Educación para que los mismos padres se den cuenta de lo que se necesita en la escuela y del proceso que se tiene que llevar a cabo.

*“Esta bien que nos invite para que nos demos cuenta de todo lo que se tiene que hacer para tener algo que no es nada más ir y pedir sino darnos cuenta de todo el proceso que se tiene que llevar para tener algo.” (R 4.3 EPF 25-05-06)*

Las solicitudes que ellos hacen al director son generalmente relacionadas con el mantenimiento del edificio escolar, pero casi nunca hacen solicitudes acerca de la educación de sus hijos.

*“Pues sobretodo de mejorar el, los patios los baños que esté todo bien porque puede haber peligro por ejemplo en los patios para los niños, si uno ve que esta desanivelado pues pedirle que lo repare o que si hay algo que pueda lastimar a los niños donde juegan ponerle firme, igual los baños que deben de estar limpios.” (R4.2 EPF 25-05-06)*

En la percepción general del trabajo del director consideran que aunque es una buena persona le falta carácter para realizar sus funciones y debido a esto la participación de los padres de familia ha disminuido.

*“Cada quien ya no le tomó tanta importancia porque como que le falta al maestro fuerza de carácter para tener control con los padres de familia ya no hay tanta participación de los padres de familia.” (R4.4 EPF 31-05-06)*

*“Hay que hacerles muchas cosas aquí a la escuela, muchas cosas y juntándonos, por ejemplo un grupo de padres de familia de primero o de segundo juntarnos y lavar los baños pintarlos, que yo se que le corresponden a los intendentes pero se necesita mucha atención pero.. se necesita hacerle mucho a la escuela, que se ha hecho mucho pero falta también mucho.” (R4.4 EPF27-05-06)*

No están del todo conformes con la función actual del director ya que dicen que le falta ser más estricto con todo el personal.

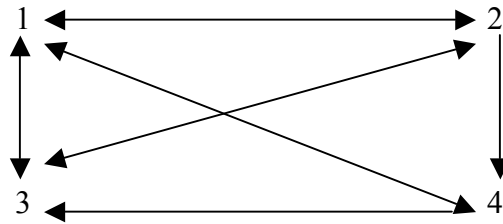
*“Más o menos porque necesita estirarles un poco más.” (R5.3 EPF31-05-06)*

Al analizar cada una de las entrevistas realizadas, pude delimitar las categorías finales y la integración del diagnóstico

### *Integración del Diagnóstico*

Al término de la búsqueda de evidencias y aplicación de técnicas y recursos hice la siguiente relación entre las categorías de análisis:

1. Establecimiento de relaciones Intra escolares.
2. Aplicación de la normatividad
3. Uso de tiempo y espacios
4. Distribución de tareas



El aspecto más importante que salió a relucir, ya que tiene que ver en todos los aspectos, es el establecimiento de relaciones intra escolares y que es la base para la correcta realización de las otras tres categorías.

Al priorizar la relación oficial con los profesores y la repetición mecánica de la normativa escolar en algunos casos y débilmente en otros provoca conflicto con los demás maestros y personal de la escuela, por lo tanto no hay integración de equipos de trabajo.

Al no identificar cada una de las características de los elementos que conforman la comunidad educativa a su cargo no le permite asumir las actitudes adecuadas con cada uno de los diferentes grupos de trabajo ni fomentar en los miembros de la comunidad educativa el sentido de responsabilidad, a fin de que cumplan con las actividades escolares de su competencia.

Como no promueve una coordinación constante entre los miembros de la comunidad educativa para la realización de acciones conjuntas existen problemas en la aplicación de la normatividad, en el uso del tiempo y de los espacios, así como en la distribución de tareas.

Existe una relación bilateral entre las relaciones intra escolares con el uso del tiempo y espacios ya que al no aplicar la normatividad con los maestros de apoyo e intendentes (ya que faltan mucho o llegan tarde) existe un gran conflicto

con los maestros de grupo por no respetar los tiempos que deben dedicar a otras actividades complementarias para los alumnos, lo que provoca un distanciamiento entre ellos, afectando las relaciones laborales.

Al no existir una buena relación con todos los miembros del consejo técnico consultivo, la mayoría de las actividades las realiza el director personalmente, no las delega (las que podría delegar) afectando la distribución de tareas y no formando un real equipo de trabajo.

## PROBLEMA

¿Cómo lograr un mejor desempeño en la función organizativa del director a través del mejoramiento de las relaciones intra escolares?

## HIPÓTESIS DE ACCIÓN

La mejor manera de lograr un mejor desempeño en la función organizativa del director es a través de la creación de una estructura organizacional que mejore las relaciones intra escolares y de la puesta en marcha de un taller de formación para los maestros.

## **CAPÍTULO IV**

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA LA ESCUELA PRIMARIA “MARTIRES DE LA EDUCACIÓN”**

##### **PRESENTACIÓN DEL PROYECTO**

La sociedad ha dado a la escuela la función de socializar al niño formalmente, de educarlo, es decir, de incorporar a las nuevas generaciones los valores, costumbres y conocimientos.

En una institución educativa, como en cualquier otra institución, la estructura organizativa del grupo involucrado y de los recursos, tiempos, espacios y responsabilidades es lo que facilita u obstaculiza el cumplimiento de los propósitos y funciones de la institución.

Para el caso de la educación al frente de la estructura organizativa de una escuela están los directivos, supervisores y cuerpos técnicos de educación.

Dentro de los centros escolares existen un conjunto de elementos, equipos, cargos, servicios, etc. cuyo funcionamiento conviene regular y articular adecuadamente. La estructura es pues el conjunto de esos elementos y sus

interrelaciones. Es el dispositivo operativo de que las organizaciones se dotan para tratar de conseguir sus propósitos. (Antúnez, 1998)

Existen diversas formas de estudiar las organizaciones educativas. El hacerlo de una forma u otra tiene que ver con el paradigma que considere preferentemente el analista y con el énfasis que este ponga en los objetivos, los procesos o los resultados.

Según Bush (1986), podemos identificar cinco modelos diferentes: formales, democráticos, políticos, subjetivos y ambiguos.

Los modelos formales incluyen los que enfatizan los elementos oficiales y estructurales de las organizaciones y donde los efectos racionales predominan.

Los modelos formales asumen que las organizaciones son sistemas jerárquicos en los cuales sus directivos utilizan medios racionales para conseguir los objetivos. Los directivos poseen la autoridad legitimada por su posición formal en la organización y son responsables ante las agencias centrales de las actividades de sus instituciones.

Los modelos democráticos incluyen todas las teorías que defienden que el poder y la toma de decisiones están compartidas entre algunos o todos los miembros de la organización, los cuales poseen una comprensión aceptada de los objetivos de la institución. Asumen que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones a través de procesos de discusión guiados por el consenso.

Los modelos políticos recogen las teorías que caracterizan a la toma de decisiones como un proceso de negociación. Asumen que las organizaciones son

arenas o campos de batalla cuyos miembros están implicados en una actividad política en función de sus intereses. El análisis de estos modelos se orienta sobre la distribución del poder y de la influencia en la organización, en la negociación y en los tratos entre grupos de interés. El conflicto se contempla como endémico y natural en la organización. La dirección busca la regulación de la conducta política.

Los modelos subjetivos incorporan todos los enfoques que enfatizan en los individuos de la organización más que en la institución como globalidad o subunidades. Estas perspectivas sugieren que cada individuo tiene percepciones subjetivas y selectivas de la organización.

Los modelos ambiguos agrupan todos los enfoques que acentúan la incertidumbre y la impredecibilidad en las organizaciones. El énfasis de estas teorías se sitúa en la inestabilidad y la complejidad de la vida institucional. Sugieren que los objetivos organizacionales son problemáticos y que las instituciones experimentan dificultades en orden a establecer sus prioridades.

Para efectos de este proyecto tomaremos el modelo democrático. ¿Por qué elegir este modelo?

Porque la necesidad de acuerdos entre los profesores y profesoras para desarrollar una tarea colectiva es necesaria, ya que la gestión del centro escolar difícilmente puede llevarse a cabo si no es de manera conjunta. Es necesario manejar términos como: objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación, división del trabajo. ¿Y cómo podemos lograr esto? Sólo a través del consenso de los profesores implicados, a través de una elección democrática en la cual todos

los integrantes deben asumir la responsabilidad de mejorar la escuela en su conjunto.

La formulación de esta propuesta consiste en dos partes: la aplicación de un modelo de estructura organizacional y una propuesta alternativa de formación para los maestros.

La aplicación de este modelo de organización permitirá al director compartir la carga de su responsabilidad, dando más oportunidad de delegar y reducir la sobrecarga, permitiéndole ser más selectivo y establecer prioridades más claras. Así mismo su establecimiento supone un compromiso colectivo que propicia el trabajo en equipo, lo que permite fijar mejor los objetivos y ayuda a la toma de decisiones. La propuesta alternativa ayudará a los maestros en este último punto ya que harán un proceso de reflexión sobre la propia práctica y al mismo tiempo será un proceso de integración que propicie el trabajo grupal.

#### OBJETIVO GENERAL

Establecer una nueva estructura organizacional en donde funcione plenamente el trabajo en equipo y haya una participación conjunta en la toma de decisiones.

## ESCENARIO

Este proyecto de intervención será puesto en práctica en la escuela primaria “Mártires de la Educación” ya que ha sido adecuado a ese contexto y ha surgido de él de acuerdo con la problemática planteada en el capítulo anterior.

## CRONOGRAMA

El proyecto se aplicará a lo largo de un ciclo escolar, como inicio. Posteriormente al hacer el seguimiento del proceso, se verá la factibilidad para su establecimiento en el centro escolar.

Es importante para mí hacer una conceptualización teórica acerca de lo que es una estructura organizacional y la manera de formarla, para dar una idea al lector del trabajo realizado y el por qué de cada uno de los aspectos que se mencionan.

## ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

### *Concepto de estructura de la organización*

Una organización es un grupo humano deliberadamente constituido en torno a tareas comunes y en función de la obtención de objetivos específicos.

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, partiendo, en la casi totalidad de los casos, de recursos limitados, resulta necesaria la construcción de un esquema o modelo, que permita la interrelación e interacción de sus elementos.

La estructura será entonces, la herramienta que le permita a la organización alcanzar sus objetivos.

- Permite lograr una determinada disposición de sus recursos,
- facilita la realización de las actividades y
- coordinación de su funcionamiento

Según Henry Mintzberg (1991): “La estructura organizacional puede definirse como el conjunto de medios que maneja la organización con el objeto de dividir el trabajo en diferentes tareas y lograr la coordinación efectiva de las mismas” (pp 10).

De esta manera, puede realizarse el esfuerzo coordinado que lleve a la obtención de objetivos, definiendo las relaciones y aspectos más o menos estables de la organización.

En la estructura las partes están integradas, es decir que se relacionan de tal forma que un cambio en uno de los elementos componentes afecta y genera cambios en los demás elementos, en las relaciones entre los mismos y en la conducta de la organización toda.

#### *Eficacia y eficiencia en la estructura organizacional*

A través del diseño de la estructura de la organización se busca el logro de un adecuado grado de eficacia y eficiencia de la organización.

La estructura formal es un elemento fundamental para proporcionar un ambiente interno adecuado en la organización, en el que las actividades que desarrollan sus miembros contribuyen al logro de los objetivos organizacionales. En este sentido, una estructura es eficaz si facilita el logro de los objetivos.

Una estructura es eficiente si permite esa consecución con el mínimo de costo o evitando consecuencias imprevistas para la organización.

#### *Lo formal y lo informal en la estructura organizacional*

La estructura organizacional presenta dos aspectos:

Lo formal. Se puede identificar con los elementos visibles, susceptibles de ser representados, modelados con el uso de diversas técnicas, que veremos más adelante, como organigramas, manuales, procedimientos, documentación de sistemas, etc.

Lo informal. Se puede identificar con lo que no se ve, lo no escrito, lo que no está representado en los modelos formales; entran aquí las relaciones de poder, los intereses grupales, las alianzas interpersonales, las imágenes, el lenguaje, los símbolos, la historia, las ceremonias, los mitos y todos los atributos conectados con la cultura de la organización, que generalmente más importa para entender la vida organizacional.

La suma de los componentes formales e informales constituye la estructura de la organización; es por eso que la estructura formal y la informal se encuentran estrechamente relacionadas. Si se define en forma adecuada, la estructura formal debe reflejar las pautas de comportamiento informal. Vicente Perel (1996) sostiene:

Ambas partes son inseparables; son como la cara y cruz de una moneda. Si cortamos la moneda en dos, el todo pierde valor. Lo mismo sucede con las organizaciones.

Debemos siempre tener en cuenta que la estructura formal deberá reflejar razonablemente el comportamiento real del sistema; es decir, debe ser representativa de la estructura informal. Si esto se altera, la estructura se convierte en una mera expresión formal de deseos.

Es interesante tener en cuenta lo que dice Henry Mintzberg (1991):

La estructura formal se transforma en la organización como las carreteras en el bosque; esto es, siguiendo la trayectoria de caminos ya transitados.

#### *Elementos de la estructura organizacional*

a) Especificación de las tareas a realizar en cada posición de trabajo y agrupamiento de las tareas similares y/o relacionadas en departamentos, los que a su vez serán agrupados en unidades mayores que los contengan, de acuerdo a su especialización, similitud o vinculación de procesos y funciones. A este proceso se lo denomina departamentalización.

b) Fijación de los mecanismos de coordinación de las personas entre sí, por un lado y de las unidades o departamentos, por otro lado. Existen tres mecanismos de coordinación:

- adaptación mutua, o comunicación informal. Se logra a través del conocimiento de lo que cada uno debe hacer dentro de una lógica de decisiones programadas;

- supervisión directa: surge como consecuencia directa de la autoridad que establecerá y controlará qué, quién, cómo, cuándo y dónde debe hacerse algo;
- formalización o normalización: consiste en estandarizar actividades o atributos respecto de un proceso, producto o resultado. Se plasma a través de instrumentos como los manuales, los circuitos administrativos, etc.
- Determinación del sistema de autoridad. A través de éste se consolidarán:
  - ❖ los niveles jerárquicos;
  - ❖ los procesos de toma de decisiones;
  - ❖ las asignaciones de atribuciones (misiones y funciones); y
  - ❖ los alcances de las responsabilidades.

Las organizaciones poseen diferentes estructuras entre sí, y una misma organización puede ir cambiando su estructura, conforme evoluciona su número de integrantes, la especialización, el grado de concentración de la autoridad, etc.

Por lo tanto, la estructura puede ser modificada toda vez que las necesidades de la organización así lo requieran; debiendo guiarse por una lógica que permita el logro de la eficacia y eficiencia organizacional.

Toda organización, en función de su misión y objetivos y de acuerdo a determinados factores, como el contexto, la tecnología que emplea en sus actividades, su tamaño, etc., decidirá la forma particular de su estructura. La elección de una u otra forma definirá la filosofía que guiará el accionar

organizacional, que se materializará a través de su diseño institucional, dentro del cual sus participantes verán condicionados sus comportamientos, en función de las relaciones espacio-temporales que se verifican.

Para la determinación de los niveles o escalas jerárquicas, podemos utilizar el modelo de los autores clásicos, que representa la estructura de las organizaciones como un triángulo, habitualmente llamado “pirámide administrativa”, en el que se determinan tres niveles jerárquicos:

- ❖ nivel superior o político
- ❖ nivel intermedio, ejecutivo o directivo
- ❖ nivel inferior, técnico u operativo

De esta manera, la estructura formal representa una cadena de niveles jerárquicos, o cadena escalar, superpuestos, formando una pirámide. En cada uno de estos niveles se presenta una división administrativa en la cual los superiores tienen autoridad sobre los subordinados que se encuentran en los niveles inferiores, aumentando la autoridad y la responsabilidad a medida que se asciende en la escala jerárquica.

En general, cuanto más grande es la organización, mayor es el número de subdivisiones en cada nivel de su estructura.

Existen tres aspectos fundamentales en la estructura:

- ❖ cantidad de niveles jerárquicos.
- ❖ normas o reglas para acotar las tareas.
- ❖ centralización (o descentralización) de la toma de decisiones.

Lo que constituye las dimensiones de la estructura:

- ❖ complejidad
- ❖ formalización
- ❖ centralización

Luego de analizar los puestos de la organización se elaborará un proceso de síntesis, que permita la agregación de los puestos en unidades homogéneas, lógicas y consistentes.

Por lo tanto, se definirán los criterios sobre los que se agruparán los puestos o unidades (departamentos) y éstas en unidades mayores (direcciones) y la dimensión de las mismas.

#### *Departmentalización*

Departmentalizar es agrupar tareas homogéneas de acuerdo a algún criterio. A medida que la organización crece, el organigrama “crece”.

#### *Coordinación*

La coordinación tiene como fin lograr que los diferentes departamentos funcionen como una unidad. Es el resultado de la necesidad que tienen las organizaciones de integrar diversas funciones.

La coordinación deberá conciliarse con la necesidad de la especialización. La falta de coordinación provoca conflictos, pérdida de control y una responsabilidad diluida por la separación entre autoridad y competencia y rechazo de la responsabilidad.

Los dispositivos que contribuyen a la coordinación son:

1. la autoridad;

2. la coordinación entre departamentos, que a su vez puede lograrse a través de:
  3. los comités;
  4. el sistema de planificación;
  5. el manual de organización;
  6. los procedimientos;
  7. las comunicaciones laterales;
  8. las reuniones;
  9. las funciones de asesoramiento; y
  10. las unidades de proyectos especiales.

*Delegación: autoridad y responsabilidad*

Es el proceso por el cual una persona que posee una autoridad superior otorga a otra persona una autoridad específica que, al aceptarla se responsabiliza frente al superior por el cumplimiento de la tarea (Volpentesta, 2002).

De esta definición surge que en este proceso la única responsabilidad que se transfiere es la relacionada con las cuestiones de eficiencia y operatividad, la ejecución de acciones tendientes a la realización de las tareas. Es decir, la responsabilidad que la función exige; así como la autoridad y los medios necesarios para que la persona pueda cumplir con lo que se le ha delegado, dentro de los límites establecidos.

Por ello, quien delega autoridad conserva la responsabilidad última, lo que significa que un administrador sigue siendo responsable, ante su superior, en

última instancia, por las acciones de sus subordinados a quienes se les ha delegado autoridad y transferido la responsabilidad operativa.

### *Descentralización*

Descentralizar es desconcentrar el poder de toma de decisiones. La descentralización no se aprecia en el organigrama, pues en éste sí podemos ver quién depende de quién, pero no alcanzamos a apreciar quién es quien toma las decisiones en la organización. Pues, además, en la toma de decisiones intervienen muchos aspectos informales. Por ejemplo, relaciones de parentesco, o el caso de directores de una misma línea jerárquica, pero que informalmente tienen distinto poder a la hora de tomar decisiones.

### *Formalización de la estructura de la organización*

Las técnicas que a continuación se describen son utilizadas para representar la estructura de la organización, de modo tal que permita su rápida comprensión, facilitando el análisis y la exposición de los problemas que posee.

### *Manual de funciones*

Es el complemento escrito del organigrama y junto con él forma parte del manual de organización. De cada puesto de trabajo incluye:

- ❖ objeto: finalidad del sector de la organización;
- ❖ puesto: la descripción del cargo, y sus misiones y funciones básicas;
- ❖ responsabilidad: la descripción de las tareas por las cuales responde el sector;

- ❖ autoridad: quiénes dependen de él y de quién depende el sector;
- ❖ información: qué información debe generar y recibir el sector, y con qué grado de detalle y periodicidad; y
- ❖ actualización: la especificación del procedimiento de actualización periódica y la revisión del manual de organización.

Se puede extender a todos los puestos y niveles del organigrama, teniendo en cuenta que a mayor cantidad de puestos y niveles, si es complejo, se hace más costosa su elaboración y si es muy detallado, se hace más difícil su revisión y actualización.

El manual de funciones es una parte clave del proceso de comunicación en la organización. Todas las personas que participan en la organización deben saber qué se espera de ellas en el desempeño de sus tareas.

El manual es indispensable para resolver problemas de superposiciones de funciones, responsabilidad y autoridad, asimismo facilita el proceso de capacitación e incorporación del personal.

### *Organigrama*

Modelo gráfico que representa, entre otras cosas, la forma en que se han agrupado las tareas, actividades o funciones en una organización. Muestra las áreas o departamentos de una organización.

El organigrama da una visión global de la organización, permite comparar ésta con otras organizaciones y aclara rápidamente las incongruencias, como las fallas de control, duplicación de funciones, etc.

Parámetros a respetar en el diseño de organigramas: claridad, simplicidad y simetría (los niveles de igual jerarquía se ubican a la misma altura), teniendo siempre en cuenta que estos modelos deben cumplir con la finalidad de facilitar la comunicación entre las personas.

Para efectos de esta investigación se diseña una estructura formal y se formaliza a través de un organigrama y un breve manual de funciones, con los cuales se espera reestructurar las funciones dentro de la organización de la escuela Primaria Mártires de la Educación, dando una visión global y al mismo tiempo esclareciendo cada una de las tareas que deben realizar los miembros de la organización, a través del manual de funciones.

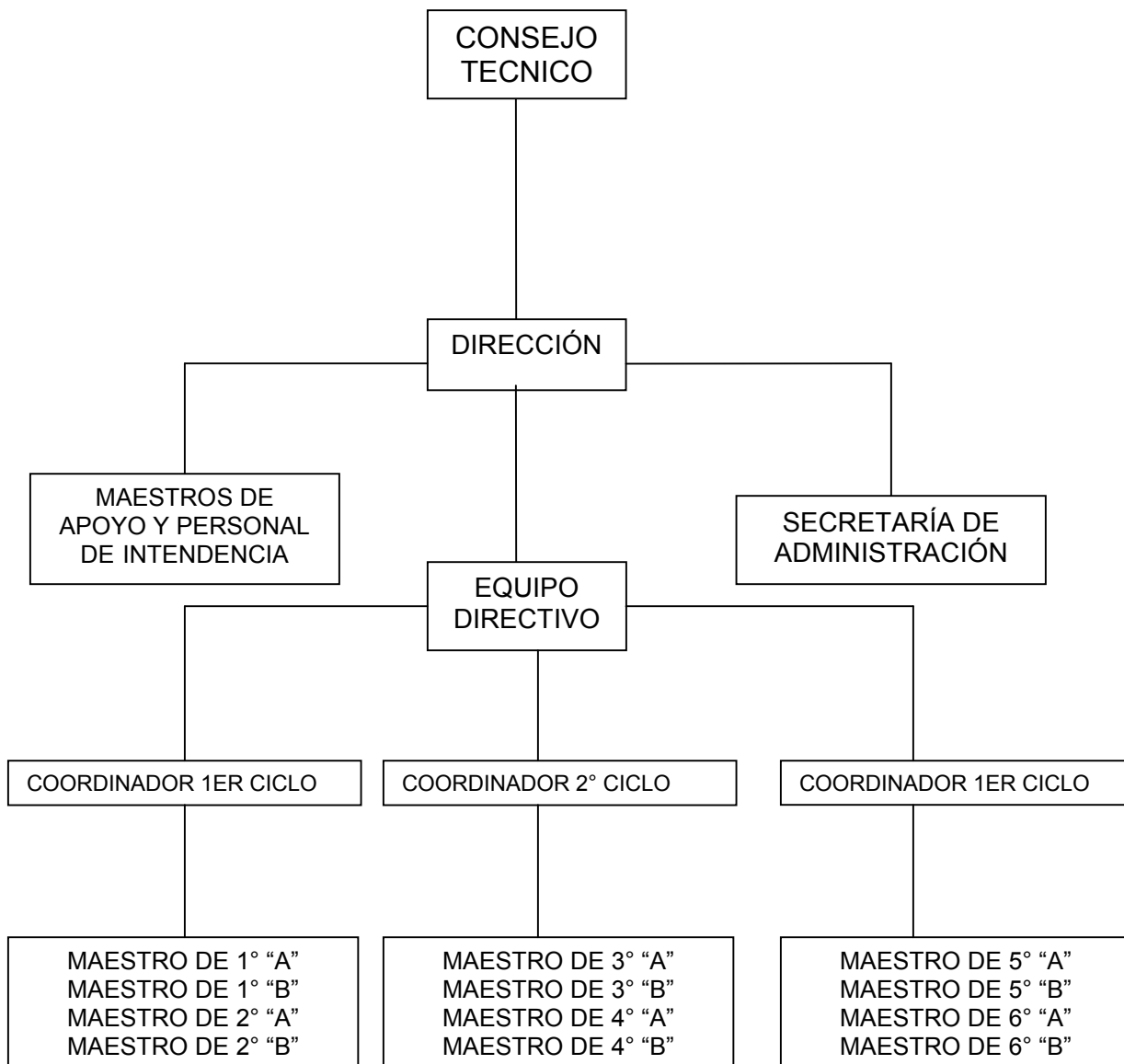
En el cuadro que a continuación se presenta se observa el modelo de estructura organizacional propuesto.

Posteriormente se analizan cada una de las funciones atribuidas a los elementos de la organización.

## MODELO DE ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA LA ESCUELA

## PRIMARIA "MÁRTIRES DE LA EDUCACIÓN"

(Basado en el modelo presentado por Mario Martín Bris, 2002)



## CONSEJO TÉCNICO

El consejo técnico será un espacio para organizar las acciones del conjunto del personal docente en el aula y darles seguimiento, con la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir, informar. Siendo así la máxima autoridad de la escuela.

Es el órgano de participación de los profesores en la organización de la escuela y tiene un carácter técnico importante ya que sus miembros deberán tener un elevado nivel de información tanto en lo concerniente a la docencia como a la organización y gestión.

### COMPETENCIAS:

- Elaborar el proyecto educativo de la escuela y la programación general anual, tomando en cuenta las propuestas del equipo directivo.
- Establecer los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares, aprobarlos, evaluarlos y decidir las posibles modificaciones posteriores de los mismos conforme al proyecto educativo. Estos proyectos deberán ir relacionadas directamente con el mejoramiento de las formas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.
- Tomar las decisiones necesarias para que las acciones que ocurran dentro del aula y las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos.

- Establecer estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y con los propósitos educativos.
- Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general de la escuela a través de los resultados de las evaluaciones.
- Acordar normas entre los profesores y el equipo directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven en ella, así como las conductas permitidas o prohibidas
- Elegir en la primera reunión de cada ciclo escolar a los coordinadores de cada ciclo.

## FUNCIONAMIENTO

- Se reunirá como mínimo una vez al mes y siempre que lo solicite el director o una tercera parte de sus miembros.
- Tendrá, además que reunirse al principio del curso y otra al final.
- La asistencia es obligatoria para todos sus miembros.
- El director de la escuela presidirá las reuniones del consejo.
- Los acuerdos tomados en las reuniones dirigirán la vida de la escuela.
- Nombrará las comisiones que juzgue convenientes para la escuela y designará las funciones para cada una.
- Las comisiones cambiarán cada ciclo escolar o cuando lo juzguen conveniente.

- Designará al Secretario de Administración y le dará las funciones necesarias para su desempeño y determinará la duración en el cargo.
- Responderá a las necesidades concretas que surjan en la escuela.

## DIRECCIÓN

Estará a cargo del director quien deberá conocer a fondo la misión de la escuela, las implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y será la clave para la construcción de una nueva escuela.

## COMPETENCIAS:

- El director procurará establecer y consolidar mecanismos para decidir colectivamente la orientación de las prácticas de la enseñanza.
- Establecerá acuerdos básicos en torno a propósitos prioritarios y estilos de enseñanza.
- Deberá dar prioridad a las tareas académicas de la escuela.
- Buscará la comunicación entre colegas y estimulará la participación y la formulación de iniciativas propias con respecto al trabajo académico y organizativo de la escuela.

- Promoverá y coordinará la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa y usará los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y corregir las deficiencias observadas.
- Promoverá la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.
- Tendrá a su cargo el funcionamiento general de la escuela así como al personal docente de apoyo y al personal de intendencia, mismo que integrará a las actividades que surjan dentro del proyecto escolar.

#### EQUIPO DIRECTIVO

El equipo directivo estará conformado por el director y cada uno de los coordinadores de ciclo, mismos que serán nombrados en la primera reunión de consejo técnico:

1er. Ciclo: Primer y Segundo grado en sus secciones “A” y “B”

2° Ciclo: Tercer y Cuarto grado en sus secciones “A” y “B”

3er. Ciclo: Quinto y Sexto grado en sus secciones “A” y “B”

Será el encargado de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del director, las enseñanzas propias del ciclo.

#### COMPETENCIAS:

- Formular propuestas al consejo escolar relativas a la elaboración del proyecto educativo.
- Formular propuestas relativas a la elaboración de los proyectos curriculares de cada ciclo.
- Establecer la forma de trabajo y la metodología didáctica que será aplicada en cada ciclo, de tal forma que se mantenga actualizada: la selección de contenidos, los métodos más apropiados, los materiales más oportunos.
- Organizar y realizar las actividades complementarias: horarios de clases y apoyos y actividades extracurriculares,

Designación de los coordinadores de ciclo:

- Cada uno de los equipos de ciclo estará dirigido por un coordinador.
- Los coordinadores de ciclo desempeñarán su cargo durante un ciclo escolar y serán designados por el director y los miembros del equipo.

Al coordinador de ciclo le corresponde

- Participar en la elaboración del proyecto curricular de cada etapa y proponerlo al equipo directivo.

- Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el proyecto curricular.
- Cualquier otra función que se le asigne dentro del equipo directivo, especialmente las relativas a la enseñanza, adaptación curricular y actividades complementarias.

### FUNCIONAMIENTO

- Se reunirá como mínimo una vez al mes y siempre que lo solicite el director o una tercera parte de sus miembros.
- Tendrá, además que reunirse al principio del curso y otra al final.
- La asistencia es obligatoria para todos sus miembros.
- El director de la escuela presidirá las reuniones del equipo.

Los coordinadores de ciclo cesarán sus funciones al término de su mandato o por alguna de las causas siguientes:

- Renuncia motivada aceptada por el director.
- Revocación por el director a propuesta del equipo de ciclo mediante informe razonado.

## PROPUESTA ALTERNATIVA PARA PONER EN MARCHA EL MODELO ORGANIZATIVO.

Dentro del contexto escolar, es indispensable organizar el esfuerzo de los distintos actores. Es preciso replantear el trabajo aislado, integrándolo al aporte de todos.

Trabajar en equipo implica comprometerse en una tarea común, involucrándose desde el papel que cumple cada uno. El equipo, en su sentido más amplio, convoca a los distintos actores a trabajar en los problemas, oportunidades y objetivos básicos de su escuela; pero también hablamos de equipos particulares. Uno de ellos es el que deben componer las personas que ocupan cargos de conducción. Cada una de esas personas necesitará explicitar su lugar y su función dentro de la conducción, pero la búsqueda conjunta se orientará a la construcción de códigos comunes que sean verdaderas bases de cohesión para sus actuaciones como miembros de un equipo. Estos códigos comunes son los que dan unidad de criterio a las decisiones que toman los actores que conducen una organización.

Cuando quienes conducen no constituyen un equipo ni definen códigos comunes de sus acciones, corren el riesgo de actuar según sus propios criterios en cuestiones fundamentales, hecho que provoca adhesiones y oposiciones.

La estructura organizativa que propongo exige que se realice un trabajo en equipo. Sin embargo la escuela “Mártires de la Educación” no está acostumbrada a este tipo de colaboración.

Como ya se dijo en el capítulo de diagnóstico existe el individualismo y la falta de colaboración para llevar a cabo el proyecto escolar. Por tanto es necesario que los maestros sepan cómo trabajar en equipo, que lleguen, a través de la reflexión, a formar un equipo de trabajo que según Ball (1989) es un grupo de personas trabajando juntas, las cuales comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente sino que debe irse construyendo poco a poco.

Por esta razón me parece adecuado trabajar con los maestros, para lograr este propósito, un taller que está basado en la propuesta de Cecilia Fierro y Bertha Fortoul: (1999). "Transformando la práctica docente" Una propuesta basada en la Investigación-Acción..

Este taller tiene como objetivo principal que los maestros tomen distancia de su práctica y analizarla en cada una de sus dimensiones (Fierro, 1999).

Para lograr el objetivo de este trabajo se utilizarán únicamente los trabajos planteados para la dimensión personal, la institucional y la interpersonal.

Estos pasos sirven para revalorar todos los aspectos de la función como maestros que dan satisfacción y los que señalan problemas no resueltos. Es el momento en que nos abrimos al diálogo con nuestros compañeros para reflexionar acerca de lo que somos y hacemos y serán el comienzo de un camino de búsqueda personal y colectiva, que darán pauta para intentar nuevos proyectos y experiencias en la escuela.

## OBJETIVO GENERAL

Crear un espacio y un método de trabajo que les permita a los profesores apropiarse, como individuos y como grupo, de una experiencia que les facilite:

- Reflexionar sobre el quehacer docente cotidiano partiendo de los intereses y los motivos de los maestros, con el fin de despertar o reafirmar su deseo de cambio, de superación personal y profesional.
- Experimentar la riqueza de oportunidades de aprendizaje que les ofrece el trabajo grupal, a través del cual podrán comunicar conocimientos y experiencias y recibir también las de los otros.
- Generar proyectos de innovación para el aula y la escuela.

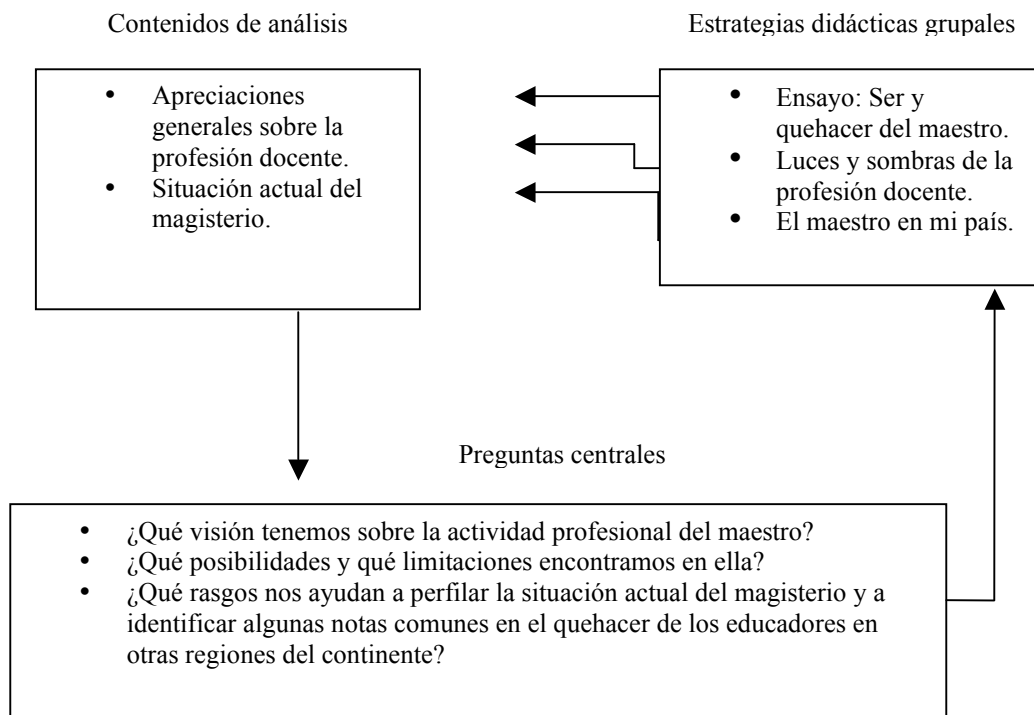
## ESTRUCTURA

Se trabajará a lo largo de nueve sesiones. En la primera sesión se hará una introducción al análisis de la práctica docente, la cual permitirá iniciar el análisis del trabajo docente con una visión de conjunto. Durante la segunda sesión se terminará la introducción y se empezará a trabajar la dimensión personal, en la que se invitará al maestro a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro. El tratado de esta dimensión se llevará otra sesión más.

Durante las siguientes tres sesiones se tratará la Dimensión Institucional en donde se invitará a reflexionar sobre la influencia de la institución escolar sobre la práctica de cada maestro y sobre lo que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual.

La última dimensión, la interpersonal, se trabajará en tres sesiones, en donde se invitará a analizar la construcción social que surge de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela, en cuanto al quehacer educativo institucional.

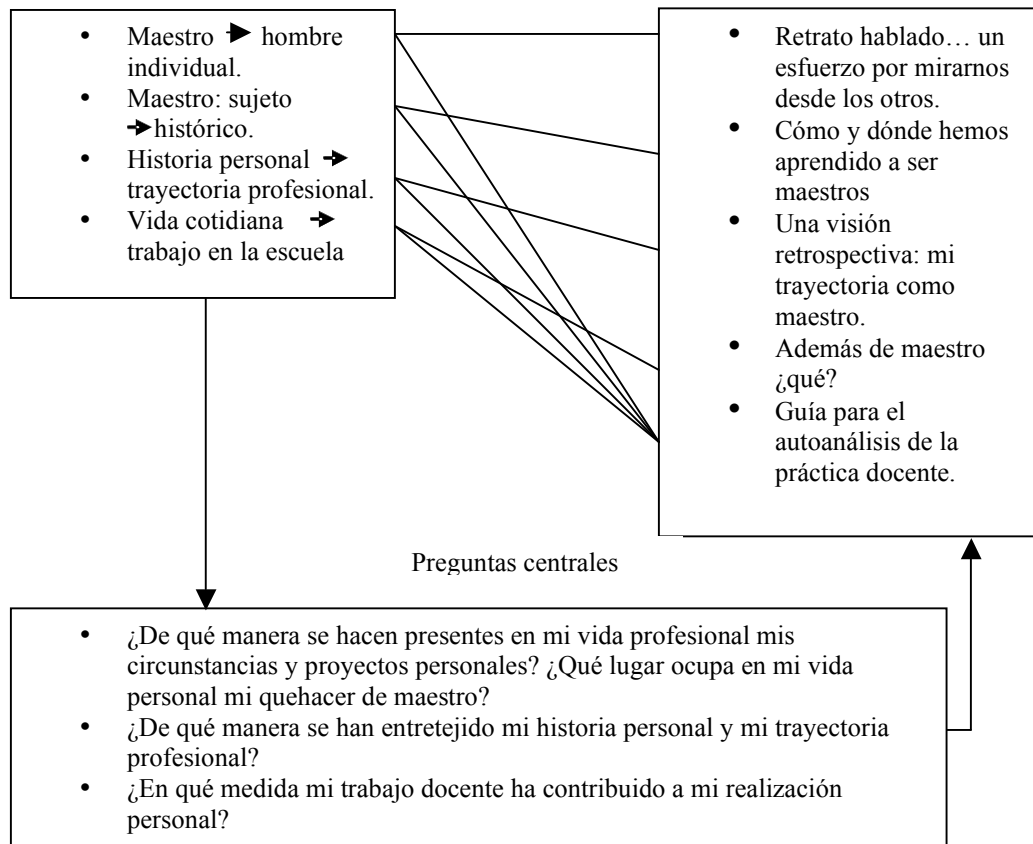
## INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE



## ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN PERSONAL

Contenidos de análisis

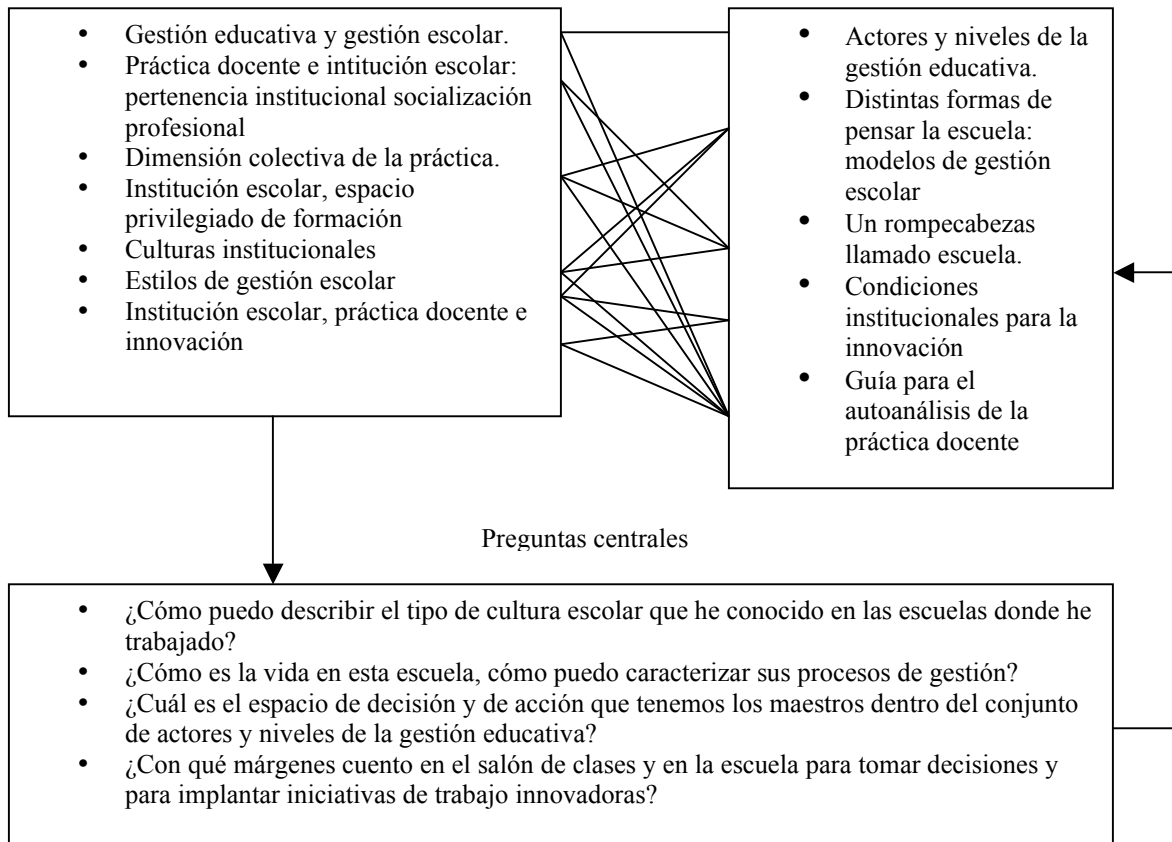
Estrategias didácticas grupales



## ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Contenidos de análisis

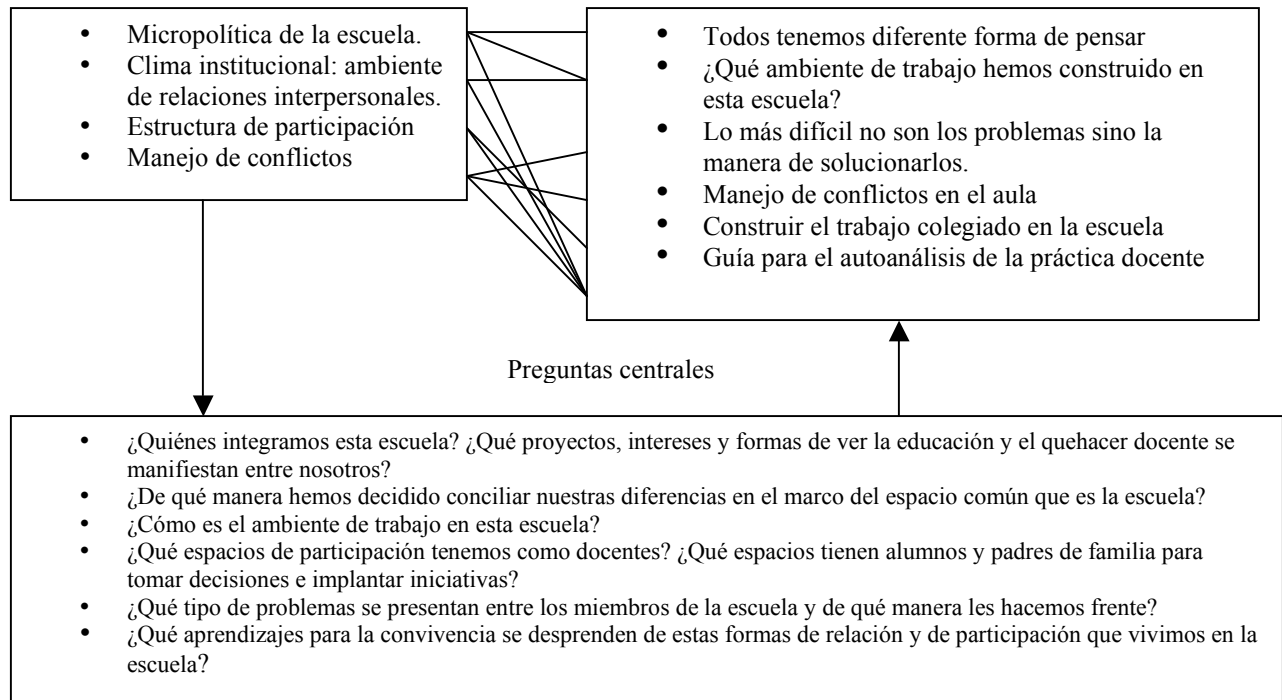
Estrategias didácticas grupales



## ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Contenidos de análisis

Estrategias didácticas grupales



## PRIMERA SESIÓN

### Introducción al análisis de la práctica docente

#### PROPOSITO

Iniciar el análisis del trabajo docente como una visión de conjunto.

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué visión tenemos sobre la actividad profesional del maestro?
- ¿Qué posibilidades y qué limitaciones encontramos en ella?
- ¿Qué rasgos nos ayudan a perfilar la situación actual del magisterio y a identificar algunas notas comunes en el quehacer de los educadores en otras regiones del continente?

#### ACTIVIDADES

- Ser y quehacer del maestro.
- Luces y sombras de la profesión docente

#### SER Y QUEHACER DEL MAESTRO.

Propósito:

Reflexionar sobre las interpretaciones personales de la profesión docente.

Contenido:

El magisterio como profesión, sus implicaciones y las distintas formas de concebir la docencia.

Tiempo aproximado

Dos horas.

Materiales:

Hojas blancas, lápices.

Desarrollo:

1. En forma individual, cada uno escribe en una hoja todo lo que quiera expresar sobre lo que significa ser maestro.
2. Las conclusiones personales se comparten en pequeños grupos, ya sea intercambiando escritos o leyendo en voz alta lo que cada uno quiera dar a conocer de su ensayo.
3. En grupo se analiza lo que se ha compartido. Para ello, cada uno subraya el tipo de adjetivos que ha utilizado para calificar el ser y el quehacer del maestro.
4. En pequeños grupos se pone en común:
  - ¿Cuáles son las diversas formas en que entendemos la función del maestro?
  - ¿Qué tipo de adjetivos hemos utilizado para referirnos al magisterio?

¿Cuáles lo describen? ¿Cuáles son afirmaciones derivadas de la propia experiencia? ¿Cuáles hacen referencia a supuestos sobre un determinado deber ser del maestro?

5. Para terminar se puede hacer un primer intento para identificar tendencias y diferencias en cuanto a las imágenes del maestro que nos hemos forjado.

## LUCES Y SOMBRAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

### Propósito:

Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del maestro que se viven como luces y sombras de la profesión

### Contenido:

Percepción del maestro sobre su trabajo diario: ideales, alegrías, obstáculos, apoyos, satisfacciones, desilusiones, etcétera.

### Tiempo aproximado

Dos horas.

### Materiales:

Papel celofán de distintos colores, hoja de rotafolios, tijeras y pegamento.

### Desarrollo:

1. Se organiza al grupo en equipos de dos o tres maestros; cada equipo elaborará un vitral que intente reflejar sus vivencias sobre el tema “Clarooscuro de la profesión docente”. Los colores claros se utilizan para mostrar alegrías, ideales, aspectos positivos, gratificantes o facilitadores; sobre los oscuros se señalan los aspectos problemáticos, los obstáculos en el desarrollo de la profesión.
2. Una vez elaborado el vitral, se comparte con los demás explicando las ideas expresadas y las imágenes utilizadas para expresarlas.
3. En plenaria, se cierra el ejercicio, preguntando qué apreciación se ha reflejado sobre la profesión docente y qué puede estar influyendo para que se configure de esta manera.

## SEGUNDA SESIÓN

### Inicio del análisis de la dimensión personal

#### PROPOSITO

Invitar al maestro a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro; invitarlo a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal con su trayectoria profesional, su vida cotidiana con su trabajo en la escuela: quién es él más allá del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de que manera

ésta se manifiesta en el aula. Por último, lo invitamos a recordar las circunstancias que lo llevaron a elegir el magisterio como actividad profesional, los ideales y proyectos que se ha trazado en su vida profesional y cómo éstos han cambiado con el paso del tiempo y por sus distintas circunstancias de vida.

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿De qué manera se hacen presentes en mi vida profesional mis circunstancias y proyectos personales? ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro?
- ¿De qué manera se han entrelazado mi historia personal y mi trayectoria profesional?
- ¿En qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?
- ¿Qué posibilidades y qué limitaciones encontramos en ella?
- ¿Qué rasgos nos ayudan a perfilar la situación actual del magisterio y a identificar algunas notas comunes en el quehacer de los educadores en otros regiones del continente?

#### ACTIVIDADES

- El maestro en mi país
- Una visión retrospectiva: mi trayectoria como maestro

#### EL MAESTRO EN MI PAÍS

### Propósito

Expresar una imagen de la situación actual del maestro.

### Contenido

Descripción y análisis de la situación que vive el maestro hoy día, en términos de quién es, cómo es, cómo está hoy, cuál es la situación por la que está pasando.

### Tiempo aproximado

2 horas

### Materiales

Plastilina o barro.

### Desarrollo

1. Cada maestro modela en plastilina, con los ojos cerrados, una figura que representa la situación del maestro en su país, en su momento histórico particular. Esto se hace con la finalidad de no concentrarse en el aspecto estético; lo más importante es hacer una figura que refleje imágenes, experiencias y percepciones sobre la situación actual del maestro.

2. En equipos de 2 o 3, cada uno muestra su escultura, explica qué imagen de maestro quiso comunicar, por qué la elaboró así y qué reflexiones le suscitó este ejercicio.
3. A manera de síntesis, se puede analizar por qué se presentan algunas características respecto del maestro: qué causas históricas, económicas, sociales, políticas y culturales están detrás; de qué manera se manifiesta un nuevo orden en la relación entre países en el mundo, y cómo repercute esto en los países en desarrollo. Asimismo, se puede reflexionar sobre las perspectivas de cambio para un futuro cercano y el papel que corresponde a los educadores en la formación de ciudadanos que contribuyan a la construcción de sociedades democráticas.

## UNA VISIÓN RETROSPECTIVA: MI TRAYECTORIA COMO MAESTRO

### Propósito

Hacer un análisis retrospectivo de la propia práctica docente, identificando sus momentos más significativos y las razones que los hicieron importantes.

### Contenido

Historia personal como docente, recuperando momentos especiales en cualquier sentido (éxitos, dificultades, experiencias nuevas, periodos de estabilidad, de satisfacción, etcétera).

### Tiempo aproximado

2 horas

## Materiales

Hoja de papel en blanco y otra con la gráfica.

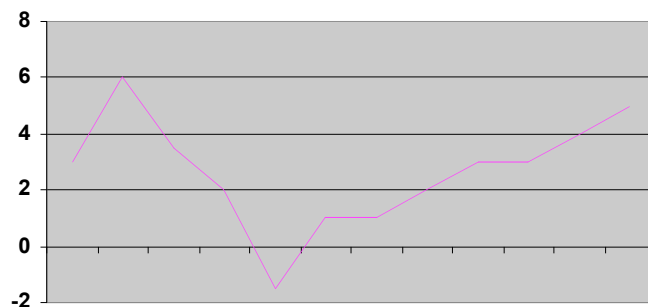
## Desarrollo

1. Cada maestro registra la gráfica de su historia profesional, señalando altibajos y etapas de estabilidad.

Para esta actividad se sugiere dar las siguientes instrucciones:

"En el tiempo transcurrido desde que iniciaste tu formación docente hasta el día de hoy, ¿cuáles son los momentos que consideras más importantes en tu vida profesional? ¿En qué fecha aproximadamente se presentaron?"

"Representa estos momentos gráficamente mediante una línea quebrada como el esquema de la figura; la línea horizontal representa el tiempo transcurrido."



"En otra hoja explica ampliamente por qué consideras que estos sucesos son relevantes en tu vida laboral, personal, etc., y no te olvides de describir también lo que sucedió en los momentos de estabilidad."

2. En pequeños grupos, cada maestro describe su trayectoria profesional, comentando las experiencias significativas y los periodos de estabilidad de los que desee hablar, así como el porqué de su importancia. Posteriormente se reflexiona en torno a las preguntas ¿qué aprendimos durante esas experiencias? y ¿de qué manera influyeron en nuestro trabajo diario?

3. En plenaria se concluye la actividad preguntando por la importancia que estas experiencias han tenido en el proceso de llegar a ser los maestros que somos ahora.

## TERCERA SESIÓN

Conclusión del análisis de la dimensión personal

### PROPÓSITOS

Mismos propósitos y preguntas orientadoras que la sesión anterior

### ACTIVIDADES

- Cómo y dónde hemos aprendido a ser maestros.
- Retrato hablado... un esfuerzo por mirarnos desde los otros
- Además de maestro ¿qué?

CÓMO Y DÓNDE HEMOS APRENDIDO A SER MAESTROS

### Propósito

Identificar las diversas influencias que reconocemos en nuestra formación y en nuestro ejercicio docente.

### Contenido

Principales factores que influyen en el trabajo docente: familiares, laborales, culturales, escolares, institucionales, sociales, etc. Todos éstos, de alguna manera, van moldeando los distintos estilos del ser y del quehacer docente.

### Tiempo aproximado

2 horas

### Materiales

Papeletas (al menos diez por cada maestro), hoja de rotafolios por cada equipo para el esquema integrador, pegamento, marcadores.

### Desarrollo

1. En forma individual o por equipos, los participantes escribirán en las papeletas todas las influencias que, en su opinión, los han llevado a ser los maestros que son actualmente.

Sugerimos que esta revisión describa en detalle estas distintas influencias, desde las experimentadas en el ambiente familiar y cultural más temprano, pasando por

las de la formación académica en la escuela básica y media, analizando los modelos de maestro que conocimos y la formación magisterial, hasta llegar a las recibidas en las escuelas y al trabajar ya como maestros.

2. En pequeños grupos se revisan las papeletas y se clasifican de acuerdo con un criterio elegido por el grupo.

3. En plenaria se concluye la actividad con una reflexión sobre el peso de estas influencias en la conformación de determinadas prácticas docentes, así como en la elección misma de la docencia como actividad profesional.

## RETRATO HABLADO... UN ESFUERZO POR MIRARNOS DESDE LOS OTROS

### Propósito

Reconocer la forma en que creemos que los demás nos perciben, de acuerdo con nuestros rasgos de personalidad más sobresalientes.

### Contenido

Descripción de la manera como cada uno considera que es percibido por sus alumnos y por otros colegas en la escuela, de acuerdo con sus rasgos más característicos.

### Tiempo aproximado

1 hora

## Materiales

Hojas en blanco, lápices, gomas, sacapuntas.

## Desarrollo

1. En forma individual, cada maestro hace un retrato hablado de sí mismo, tal como supone que lo ven sus alumnos; "El maestro Juan es.--, acostumbra..., nos dice...-""Lo que me gusta de él es.... lo que no me gusta de él es..."
2. En pequeños grupos los maestros comentan sus respuestas a las siguientes preguntas; ¿cuál es mi retrato hablado visto desde los otros? ¿Qué pienso de la manera en que influyen mis características y circunstancias personales en mi relación con los alumnos y en mi forma de relacionarme en la escuela? Luego sacan conclusiones.
3. En plenaria se presentan las conclusiones de cada grupo sobre la influencia que ejerce la forma de ser del maestro en su trabajo diario. Se puede guiar la discusión con las preguntas: ¿Esto ocurre de la misma manera en otras profesiones? ¿Por qué?

ADEMÁS DE MAESTRO ¿QUÉ?

### Propósito

Entablar un diálogo con referencia a la vida cotidiana de cada uno y al lugar que en ella ocupa la profesión, considerando criterios como:

- Tiempo dedicado en comparación con el destinado a otras actividades remuneradas o de otro tipo (como familiares o culturales).
- Importancia en función de si constituye o no la fuente principal de subsistencia.
- Importancia en términos de identificación o aprecio por la profesión.

### Contenido

Análisis de la agenda de una semana, para identificar todo el conjunto de actividades, tareas y circunstancias de la vida personal que no pertenecen al ámbito de la escuela.

### Tiempo aproximado

90 min

### Materiales

Hojas de rotafolios cortadas a la mitad, plumones.

### Desarrollo

1. De manera individual, cada uno llena con todo detalle la agenda de una semana de trabajo, teniendo el cuidado de incluir todas las actividades domésticas, remuneradas o de otro tipo que ocupan su tiempo.
2. En grupos de cinco personas se pone en común el trabajo realizado.
3. Se analizan las siguientes preguntas: ¿a qué otras ocupaciones y tareas se suma nuestro trabajo de maestros?, ¿qué actividades ocupan el mayor tiempo de nuestra agenda?, ¿qué lugar tiene dentro de nuestra vida personal y extraescolar la función que desempeñamos como maestros?, ¿qué lugar ocupa como actividad remunerada?, ¿se trata de la fuente principal de subsistencia o no?
4. En plenaria se comparten algunas reflexiones y se cierra la actividad reflexionando en torno a la pregunta: ¿qué representa la profesión docente en nuestras circunstancias y proyectos personales de vida?

#### GUIA PARA EL AUTOANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. ¿Cómo llegué al magisterio? ¿Por qué Soy maestro?
2. ¿Por qué continúo trabajando como maestro?
3. ¿A quiénes recuerdo como maestros que hayan dejado huella en mi vida personal y profesional en algún sentido y por qué?
4. ¿Cuáles fueron los métodos de enseñanza que se usaron con mayor frecuencia durante los años de mi experiencia como alumno?
5. Ahora, desde mi perspectiva, ¿que pienso acerca de esos métodos? ¿En qué sentido fueron útiles y en qué aspectos los considero superables?

6. De todo lo que aprendí durante mi formación magisterial, ¿qué fue lo que posteriormente me ayudó más y por qué?
7. ¿Cómo caracterizaría mis primeros tiempos en la docencia? ¿Qué aprendí de ellos?
8. ¿Con qué experiencias se relacionan los mejores momentos de mi vida como maestro?
9. Considerando mi vida personal en su conjunto, ¿qué lugar ocupa la profesión de maestro?
10. ¿Qué aprecio más de mi trabajo docente?
11. Con el paso del tiempo, ¿hacia donde han evolucionado mis intereses, ideales y proyectos trazados dentro de la docencia? ¿En qué grado se han ido modificando, perdiendo o fortaleciendo, y qué acontecimientos han influido en ello?

## CUARTA SESIÓN

### Inicio del análisis de la Dimensión Institucional

#### PROPOSITO

Reflexionar sobre la influencia de la institución escolar sobre la práctica de cada maestro y sobre lo que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual, como las normas de comportamiento y de comunicación que en cada escuela se establecen entre colegas y autoridades y que forman parte de una cultura profesional.

## PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas donde he trabajado?
- ¿Cómo es la vida en esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión?

## ACTIVIDADES

- Actores y niveles de la gestión educativa
- Un rompecabezas llamado escuela

## ACTORES Y NIVELES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

### Propósitos

- Reflexionar sobre la compleja trama de actores y decisiones que atraviesan el sistema educativo y el quehacer de la escuela.
- Comprender la gestión educativa como un espacio polémico en el que todos toman decisiones de acuerdo a sus intereses y con la plataforma desde la cual participan en el quehacer educativo.

### Contenido

Actores del sistema educativo en distintos niveles.

Ámbitos de decisión y de acción que corresponden a cada uno de ellos.

Espacio de decisión y de acción del maestro

Tiempo aproximado

2 horas

Materiales

Cuadro propuesto para el trabajo en equipo (como el que aparece a continuación), lápices, carpetas individuales, hojas de rotafolios, plumones.

Actores de la gestión educativa en distintos niveles	Contenido de su trabajo	¿Cuál es su ámbito de decisión y de acción?	¿Cómo repercuten sus decisiones en el aprendizaje de los alumnos?

Desarrollo

1. Es necesario formar grupos reducidos para propiciar experiencias compartidas. Cada uno tendrá como material de trabajo una copia del cuadro anterior.
2. Cada equipo identificará los actores de la gestión, e) contenido de su trabajo, sus ámbitos de acción y la manera en que éstos, de forma directa o indirecta, se relacionan con el trabajo en aula. Luego llenarán el cuadro en hojas de rotafolios para que puedan pegarse en un lugar visible.

3. Una vez terminado el ejercicio se dará un tiempo para visitar los trabajos de todos y recoger comentarios no expresados en las hojas.
4. Posteriormente se organiza una plenaria para compartir lo que les aportó el ejercicio.
5. A la luz de lo reflexionado se discute la siguiente afirmación: "Para entender lo que ocurre en la escuela es necesario considerar que no se trata de una unidad aislada sino que forma parte de una trama compleja de actores que, a partir de sus distintos intereses y perspectivas sobre la educación, toman decisiones. Por ello, el quehacer educativo es un espacio complejo y conflictivo."
6. Se anotan las reflexiones finales del grupo. Cada uno apunta en su carpeta personal lo que le aportó el ejercicio de mirarse desde el sistema.

## UN ROMPECABEZAS LLAMADO ESCUELA

### Propósito

Facilitar el diálogo entre los miembros de la escuela sobre la forma en que perciben distintos aspectos de la gestión de la misma.

### Contenido

Distintos aspectos que intervienen en la gestión escolar.

### Tiempo aproximado

2 horas

### Materiales

Un cartoncillo con el dibujo de una escuela, recortado en 15 piezas, cada una de las cuales tendrá detrás una frase inconclusa para que el equipo la reconstruya.

Se sugiere usar frases como las siguientes:

- Todos estamos de acuerdo en que esta escuela se ha comprometido con los siguientes propósitos...
- En esta escuela se acostumbra que todos los maestros trabajemos...
- Algunas de las tradiciones que hemos conservado aquí son...
- Los maestros de esta escuela acostumbramos celebrar...
- Aquí, los maestros no podemos... En cambio, tenemos toda la libertad para...  
Nuestra participación en actividades de la escuela...
- Con el director podemos contar para... Podemos hablar sobre... Su forma de dirigir la escuela está basada en...
- \* De la administración hemos aprendido a despachar asuntos administrativos como... y a considerarlos...
- Esta escuela espera de los padres de familia... Les pide que apoyen en... y les prohíbe intervenir en...
- Aquí está estrictamente prohibido que los alumnos... En caso de que alguien no respete estas reglas...
- Los maestros de más antigüedad van enseñando a los que aquí llegan a...
- Las condiciones materiales de esta escuela son... Desde estas condiciones, los maestros...
- Los maestros nos juntamos para... Hablamos de... aunque no nos interesa...

- En las reuniones formales de maestros...
- Cuenta la leyenda que la historia de esta escuela en la localidad ha sido...
- Sí me cambiara de esta escuela, lo que recordaría como más propio de ella sería...-

### Desarrollo

1. Se hacen equipos y cada uno arma el rompecabezas.
2. Se voltea una de las piezas y se lee la frase. Cada uno de los participantes intentará responder a la frase incompleta de acuerdo con lo que ocurre cotidianamente en su escuela. Los demás completan y opinan.
3. Sucesivamente se van tomando el resto de las piezas.
4. Al terminar, en equipo se hace una pequeña síntesis. En ella pueden tratarse cuestiones como el grado en que conocemos el funcionamiento de la escuela, el nivel de participación que tenemos, las áreas que consideramos fuertes, las que concentran más problemas de organización o de relación, los distintos puntos de vista sobre un aspecto, y otras tantas de las que es posible hablar.

## QUINTA SESIÓN

### Dimensión Institucional

#### PROPOSITOS

Reflexionar a cerca de determinadas prácticas de enseñanza que el maestro asimila a partir del contacto con sus colegas y en su paso por distintas escuelas; costumbres, ritos y estilos de relación; modelos de gestión directiva que establecen pautas de organización escolar e inciden en el trabajo de cada maestro con su grupo.

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cómo puedo describir el tipo de cultura escolar que he conocido en las escuelas donde he trabajado?
- ¿Cómo es la vida en esta escuela, cómo puedo caracterizar sus procesos de gestión

#### ACTIVIDADES

- Distintas formas de pensar la escuela

#### DISTINTAS FORMAS DE PENSAR LA ESCUELA:

#### MODELOS DE GESTIÓN ESCOLAR

#### Propósitos

- Analizar algunas situaciones educativas de cada escuela con base en los conceptos de cultura institucional y gestión escolar.
- Identificar de manera esquemática distintos tipos de cultura institucional.

- Reconocer las características del tipo de cultura institucional de la propia escuela donde se trabaja.

#### Contenido

- Cultura institucional, gestión escolar.
- Tipos de cultura institucional.

#### Tiempo aproximado

4 horas

#### Materiales

Texto sobre tipos de cultura institucional.

#### Material individual

La cultura institucional (Frigerio, 1992) es la cualidad relativamente estable definida por las políticas que afectan a esa institución y por las prácticas de sus miembros; es la manera peculiar en que políticas y prácticas son percibidas por los actores de la institución. Provee un marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas y orienta las decisiones y acciones de quienes participan en ella. "En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades."

Por gestión escolar entendemos el proceso conformado por el conjunto de decisiones y acciones comprometidas en la práctica educativa cotidiana de cada escuela; la gestión escolar permite identificar lo que sucede entre lo planeado y lo realizado. Supone la toma de decisiones, los procesos de relación, negociación e interpretación que cada uno de los actores hace respecto de su quehacer. Supone también el ejercicio del poder y se asocia con estilos y formas de proceder en cada escuela. Por ello, los estilos de gestión escolar materializan las diferentes culturas institucionales. (Fierro, 1999)

Las autoras citadas señalan la existencia de tres tipos de cultura institucional, que representan tres estilos propios de operar de las instituciones educativas y son los siguientes:

a) La institución escolar, una cuestión de familia

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a dicha cultura institucional [...]. Lo habitual en los vínculos de parentesco es que no se expliciten ni sus características ni los contratos, es decir, los términos de intercambio entre los miembros. Rápidamente puede entonces comprobarse un riesgo para las instituciones educativas en las que esta cultura es predominante: los términos de intercambio son ambiguos, lo que no facilita el encuadre de las tareas ni su seguimiento [...]. No existe una clara división de las tareas, jerarquización y correlación de las mismas, por lo que a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. Con frecuencia, éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas [...].

Habitualmente en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La información circula ante todo a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción "espontánea" entre sus miembros [...].

La dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros, quienes cumplen con sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos [...]- Los vínculos en esta cultura institucional escolar, bajo una apariencia de relaciones de buena voluntad, generan una fuerte competencia por el control de los espacios de poder {...].

El sistema de poder se denomina "de adición". Basa su funcionamiento en lo que el autor llama "el espíritu de la casa", para el que las figuras paternalistas son su mejor seguro. Se alienta un "saber-hacer" renuente a las novedades e innovaciones [...]. El curriculum prescrito resulta un curriculum ignorado [...]. Se desarrollan modalidades en las que el trabajo sistemático de distribución de saberes, que requiere un saber experto para su transmisión, está excluido como tarea sustantiva. No se exige ni se evalúa la capacidad del equipo de conducción para garantizar la enseñanza y el aprendizaje. El triángulo didáctico pierde el vértice del conocimiento, por lo que la relación pierde su sentido educativo, aun cuando sea significativa en lo afectivo [...].

b) La institución escolar: una cuestión de papeles y expedientes

Las instituciones escolares son organizaciones percibidas y representadas como máquinas o mecanismos. Se da prioridad al registro de la actividad

administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal [...]. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones [...]- En este tipo de cultura institucional el flujo de informaciones sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes [...]. El modelo de gestión en esta cultura es un modelo tecnocrático. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito [...]. Se desconoce la trama de las relaciones informales que se tejen entre los sujetos, deja fuera de su consideración la información que transita por los canales horizontales [...].

Se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener resultados de calidad que obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento, mediante los procedimientos conocidos (...).

En relación con lo didáctico, el acento está puesto en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje, o en el esquema racional en el cual las unidades de contenido se estructuran como resultados deseables de la instrucción, priorizando con un criterio eficientista el "cómo enseñar" [-...].

#### c) La institución escolar: una cuestión de concertación

Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar ni a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a

pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación, hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de sus motivaciones. Algunas de las motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo —materiales, reconocimiento social, prestigio profesional—, la presión de sus pares —censura o aprobación de los colegas—, los sentimientos personales —rencores o agradecimientos—, los condicionamientos culturales o sociales.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación (...).

El rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de los objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece las materias y los márgenes de la misma en atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional [...].

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio.

Desde esta perspectiva, los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema [...].

El conflicto se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea se resguarda por encima de las relaciones interpersonales, aunque sin desconocerse la importancia de éstas [...].

El curriculum prescrito funciona como organizador institucional, que será moldeado por los actores a través del uso de los intersticios,\* sin perder por ello su valor ni su carácter contractual, tanto en el interior del sistema educativo y de cada institución, como en el vinculo escuela-comunidad [...].

Los modelos de gestión propios de este tipo de cultura institucional son modelos profesionales que suponen que aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad [...].

El riesgo principal de esta cultura institucional es aquel que proviene de instalar la consulta y la deliberación permanentes entre los miembros de la institución. En este sentido, el asambleismo puede llevar a que los equipos de conducción vean diluidas o desdibujadas sus tareas y sus responsabilidades.

## Desarrollo

### Primera parte

1. Se distribuye el texto a cada uno de los participantes. Se da tiempo para que lo lean.

2. En pequeños grupos se discute el contenido del texto, se aclaran dudas y se analizan los conceptos básicos propuestos.

3. De manera individual, cada maestro desarrolla para su análisis un caso basado en una situación o un problema acontecido recientemente en su escuela. La elaboración de los casos debe contener al menos los siguientes puntos:

- En qué circunstancias ocurrió la situación.
- Cuál fue el asunto o problema principal.
- Quiénes participaron.
- Qué decisiones tomaron o qué acciones emprendieron.
- Qué reacciones crearon en otras personas dichas decisiones.
- Cuál fue el desenlace de dicha situación.

Segunda parte

4. Una vez elaborados los casos se analizan en pequeños grupos formados por maestros de distintos grados; el objetivo es entender la forma en que tales decisiones, sucesos y acciones se entienden mejor a partir del tipo de cultura institucional de la escuela. El ejercicio consiste precisamente en identificar el tipo de cultura institucional que parece evidenciar la situación analizada.

5. Lo mismo se hace con los siguientes casos,

6. Este ejercicio no se cerrará aquí sino que se llevará a la reflexión personal. Los diarios de campo serán una fuente importante de información para seguir ampliando la comprensión de los casos analizados.

## SEXTA SESIÓN

### Conclusión de la Dimensión Institucional

#### PROPÓSITO

Reflexionar sobre el dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional, determinada desde la administración del sistema educativo, la cual transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela.

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS:

- ¿Cuál es el espacio de decisión y de acción que tenemos los maestros dentro del conjunto de actores y niveles de la gestión educativa?
- ¿Con que márgenes cuento en el salón de clases y en la escuela para tomar decisiones y para implantar iniciativas de trabajo innovadoras?

#### ACTIVIDADES:

- Condiciones Institucionales para la innovación
- Guía para el autoanálisis de la práctica docente

### CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA INNOVACIÓN

Propósito

Reflexionar sobre las condiciones institucionales que propician o que inhiben la innovación educativa por parte de los maestros.

#### Contenido

Cultura institucional, innovación, gestión directiva, práctica docente, escuela, sindicato, sistema educativo.

#### Tiempo aproximado

3 horas

#### Materiales

Lienzo grande, sábana vieja partida en dos o papel manila grande y pintura dactilar o de brocha.

#### Desarrollo

1. En equipos se construye un mural con el siguiente tema: ¿Qué espacio tenemos los maestros para innovar en la escuela? Cada equipo trabaja el mural como más le agrade.
2. Una vez terminados, se exhiben en un lugar visible para todos.
3. En plenaria, cada equipo comparte el significado de su mural.
4. Para cerrar el intercambio, se retoma la idea del papel que desempeñan distintos actores del sistema educativo para construir o inhibir las posibilidades de innovación en la escuela. ¿Podemos hacer algo para incrementar las condiciones para innovar en la escuela?

## GUÍA PARA EL AUTOANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las escuelas en las que he trabajado me han formado como maestro. Lo que he aprendido en cada una ha sido probablemente más importante en mi trabajo diario que, incluso, lo que aprendí en mi formación para el trabajo docente.

Por ello, vale la pena recuperar algo de este recorrido por distintas escuelas hasta llegar a aquella en la que trabajo actualmente:

1. ¿De qué manera entiendo el espacio de decisión, acción e influencia que directamente me corresponde dentro del quehacer educativo? ¿Qué agentes influyen de manera más directa en mi trabajo?
2. ¿Cuáles son los rasgos característicos de la cultura institucional de esta escuela?
3. ¿Cómo puedo describir los procesos internos de gestión en esta escuela? (estilos de organización, de relación, de trabajo en el aula, de trabajo colegiado, rutinas y tradiciones, etcétera).
4. ¿Qué obstáculos o situaciones de la escuela han entorpecido mi desempeño como maestro?
5. ¿Qué experiencias y aprendizajes han aportado ésta y otras escuelas en que he trabajado a mi trabajo docente?
6. ¿Qué me ha resultado más estimulante y enriquecedor de esta escuela en relación con mi trabajo docente?

7. ¿Me encuentro satisfecho con la manera en que los maestros colaboramos para discutir asuntos que nos interesan y llegar a acuerdos?
8. ¿Qué me gustaría proponer al director y a los compañeros para mejorar la organización de nuestro trabajo en la escuela?
9. Yo, concretamente, ¿de qué manera puedo apoyar este esfuerzo de mejoramiento en mi escuela?
10. ¿De qué manera percibo la importancia y la presencia de la estructura burocrática y de la organización sindical en mi trabajo cotidiano?

## SÉPTIMA, SESIÓN

### Dimensión interpersonal

#### PROPÓSITOS

Analizar el clima institucional o ambiente de trabajo que prevalece en la escuela, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se manejan. También se caracterizará el tipo de convivencia que se da en la escuela, así como el grado en que los distintos miembros se encuentran satisfechos con las formas de relación que prevalecen, y se analizará la repercusión que el clima de relaciones de la escuela tiene en la disposición y el entusiasmo de distintos agentes: maestros, alumnos, directivos, administrativos, padres de familia.

## PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Quiénes integramos esta escuela? ¿Qué proyectos, intereses y formas de ver la educación y el quehacer docente se manifiestan entre nosotros?
- ¿De qué manera hemos decidido conciliar nuestras diferencias en el marco del espacio común que es la escuela?
- ¿Cómo es el ambiente de trabajo en esta escuela?
- ¿Qué espacios de participación tenemos como docentes? ¿Qué espacios tienen alumnos y padres de familia para tomar decisiones e implantar iniciativas?
- ¿Qué tipo de problemas se presentan entre los miembros de la escuela y de qué manera les hacemos frente?
- ¿Qué aprendizajes para la convivencia se desprenden de estas formas de relación y de participación que vivimos en la escuela?

## ACTIVIDADES:

- Todos tenemos diferente forma de pensar
- ¿Qué ambiente de trabajo hemos construido en esta escuela?

TODOS TENEMOS FORMAS DE PENSAR DIFERENTES

Propósito

Analizar la vida en la escuela y comprender la complejidad que ésta encierra, dada la diversidad de sus miembros, con base en la elaboración de relatos basados en experiencias vividas en la propia escuela.

#### Contenido

Diferencias individuales en el grupo de maestros,  
Situaciones que evidencian la diversidad de enfoques, proyectos, intereses, dedicación, etc... entre los maestros.

Formas de asumir la diversidad en el seno de la escuela.

#### Tiempo aproximado

2 horas

#### Materiales

Carpetas individuales, plumas, plumones, hojas de rotafolios, texto para lectura individual.

#### Texto para lectura individual

Un maestro mexicano (maestro de Oaxaca) escribió las siguientes reflexiones, en un esfuerzo por entender por qué en su escuela resulta difícil

trabajar de manera colegiada y llegar a acuerdos asumidos por todos los maestros.

La organización del trabajo se vuelve muy problemática ya que hay maestros muy comprometidos con la tarea, otros no tanto, algunos reacios a realizar esfuerzos que no se relacionen estrictamente con su curso y otros totalmente indiferentes.

En la toma de decisiones privan las simpatías personales. Existen grupos antagónicos ideológicamente y basta con que algún integrante de uno de los grupos proponga algo para que los del otro grupo lo rechacen y viceversa. Las decisiones se toman por filiación de amistad.

Algunos se pasan el tiempo de la sesión charlando de cosas ajenas, "grillando" o "corriendo los últimos chismes políticos de la institución".

No todos los maestros hablan el mismo "idioma"; esto obedece a que muchos de ellos no se actualizan y, en vez de aceptar que existen cosas que no saben, critican a los que presentan ideas o propuestas nuevas.

Por todo lo anterior podemos señalar que no todos hacen suyos los acuerdos y las decisiones de la sesión.

## Desarrollo

1. En plenaria se inicia la sesión con la lectura en voz alta del texto precedente, lo cual servirá al coordinador para plantear al grupo el propósito del ejercicio:

reconocer la forma en que la diversidad se hace presente en cada escuela y entender por qué, atendiendo a la manera en que se hace frente a dicha diversidad, se abren más o menos posibilidades de trabajo compartido entre los docentes.

2. A continuación se invita a los maestros a pensar en una situación de trabajo en su escuela (reuniones de maestros, organización de algún asunto) y a relatarla en su carpeta personal. Se pretende que los relatos den cuenta de quiénes conforman sus escuelas, cómo piensan, qué comparten, en qué difieren, cómo se relacionan, etcétera.

3. En grupos de cinco personas como máximo se analizan los relatos de cada maestro.

4. Sin recurrir a las anécdotas, cada equipo transcribe en una hoja de rotafolios las reflexiones que le ha suscitado el reconocimiento de las diferencias individuales y su manifestación en la vida escolar.

## ¿QUÉ AMBIENTE DE TRABAJO HEMOS CONSTRUIDO EN ESTA ESCUELA?

### Propósitos

- Analizar el ambiente de trabajo (clima institucional) que se vive cotidianamente dentro de la escuela.
- Reconocer la forma en que el clima institucional afecta la disposición de los maestros para sumarse a acciones colectivas de la escuela.

## Contenido

Características de las relaciones entre los diferentes actores de una escuela.

## Tiempo aproximado

2 horas

## Materiales

Tarjetas en las cuales previamente se escriben algunas de las situaciones sugeridas más adelante (otras serán propuestas por el coordinador).

Se deja un paquete de tarjetas en blanco para que sean los maestros participantes quienes propongan otras situaciones vinculadas a las relaciones que existen en la escuela.

Se utiliza además una hoja con dos recuadros (uno lleva como título "verdadero" y el otro "falso") para clasificar las tarjetas.

Hoja con los recuadros

VERDADERO	FALSO
-----------	-------

## Tarjetas para el trabajo de grupos

- Los alumnos sienten confianza en sus maestros.
- Los padres de familia están en contacto cercano con los maestros.
- El maestro de mi hijo tiene toda mi confianza.
- El ambiente de trabajo es relativamente estable entre nosotros.
- Hay determinados acuerdos que todos respetamos.
- Todos los alumnos tienen un lugar importante en la escuela.

- Las reuniones de padres de familia en la escuela son agradables.
- En la escuela, todos los maestros nos respetamos.
- En la escuela hay tres o cuatro grupos de maestros, aunque no llegan a ser antagónicos.
- Hay disposición entre nosotros para escucharnos, aunque pensamos diferente.
- Podemos compartir nuestros problemas del aula en las reuniones de maestros.
- Las reuniones de maestros son, las más de las veces, agradables.
- Los chismes y los rumores no logran instalarse porque hay espacios para hablar de los problemas.
- No tenemos temor de decir nuestra opinión en las reuniones, aunque contradiga lo expuesto por otro colega.
- Para el director es importante la opinión de todos los maestros y no sólo la de sus amigos.
- En mi escuela, mi opinión es tomada en cuenta.
- Existen espacios para analizar problemas académicos en grupos de maestros.
- Cuando hace falta organizar o decidir algún asunto, sabemos que contamos con la participación, si no de todos, de la mayoría de los maestros.
- Tenemos espacios de convivencia personal.
- Hemos logrado hacer críticas constructivas.
- En las reuniones se puede hablar de cualquier tema, siempre y cuando interese a los demás.
- Los maestros sentimos confianza en el director.
- En esta escuela no hay represalias por no pensar como los demás.

- Los conflictos se resuelven porque hay espacios para discutirlos entre los involucrados.

## Desarrollo

1. Se distribuyen las tarjetas, cuidando que a cada maestro le toque al menos una, y la hoja con los recuadros.

2. Cada persona, por turno, lee en voz alta la tarjeta que le tocó y la comenta; si está en blanco, debe mencionar una situación relacionada con el ambiente de trabajo en su escuela. El grupo también la comenta, luego la coloca en uno de los recuadros, según la juzgue verdadera o falsa, de acuerdo con lo que sucede en su escuela, y finalmente expresa las razones de esta apreciación.

3. En plenaria se analiza cuántas tarjetas quedaron en el recuadro de falso y cuántas en el de verdadero. La proporción resultante es un pequeño reflejo del clima institucional que prevalece en la escuela. A partir de ello pueden responder lo siguiente:

- ¿Cómo podemos describir el clima institucional de la escuela en la que trabajamos?
- ¿De qué manera este clima institucional se relaciona con la disposición y el entusiasmo de los maestros para el trabajo común y el trabajo en el aula?
- ¿Qué aprendizajes para los alumnos se propician a través del clima institucional de nuestra escuela (aprendizajes relacionados con la

tolerancia, la capacidad de dialogar, de respetar, de llegar a acuerdos, de resolver de manera pacífica los conflictos, etcétera)?

- ¿Tenemos algunas sugerencias para mejorar el clima institucional en nuestras escuelas?

4. Cada uno toma nota de sus reflexiones personales en su carpeta individual.

## OCTAVA SESIÓN

### Dimensión interpersonal

#### PROPÓSITOS

Mismos propósitos que la sesión anterior

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS

Mismas preguntas orientadoras que la sesión anterior

#### ACTIVIDADES:

- Lo más difícil no son los problemas sino la manera de solucionarlos.
- Manejo de conflictos en el aula

LO MÁS DIFÍCIL NO SON LOS PROBLEMAS... SINO LA MANERA DE  
SOLUCIONARLOS.

Propósitos

- Identificar los principales tipos de conflictos que se presentan en la escuela.
- Analizar la forma en que acostumbramos hacer frente a los conflictos.
- Reconocer las consecuencias de dicho manejo.

## Contenido

Manejo de conflictos en la escuela.

## Tiempo aproximado

2 horas

## Materiales

Texto para lectura, carpetas personales, plumas.

Texto para lectura individual

### Caso 1

Un maestro, presidente de la junta de planeación didáctica de una escuela secundaria técnica, escribió lo siguiente'.

En la escuela secundaria técnica nos reunimos, en el mes de noviembre, los maestros de la escuela y el director. El tema que se pretendía tratar giraba en torno a la problemática de por qué los alumnos no se interesaban en las clases. Ya en reuniones anteriores habíamos tratado este tema y los maestros le echaban toda la culpa a la Secretaria de Educación Pública, 7 a los alumnos, a los padres

de familia. Los maestros estaban convencidos de que su esfuerzo los libraba de responsabilidad en el problema.

Inicié haciendo comentarios sobre el desempeño docente y la responsabilidad de los maestros. La discusión se torno tensa ya que los maestros pensaban que con mis palabras los hacia responsables de la falta de interés, al grado de que se sentían agredidos- Se comentaba que ellos daban todo y que el alumno era el flojo, el desinteresado, al que no le importaba la escuela, y ponían el ejemplo de los alumnos destacados en el cuadro de honor.

Se llegó a decir que se quejarían ante el Departamento de Secundarias porque los queríamos obligar a que trabajaran con un proyecto extra para interesar a los alumnos. Éste consistía en programar una reunión de análisis sobre el problema pero en una jornada más amplia de trabajo. Al fin, la jornada se realizó pero de los quince participantes, sólo tres estaban realmente convencidos de esta actividad.

Al terminar la reunión, el director, muy preocupado, me comentó que mejor dejáramos las cosas como estaban, porque sentía a los maestros muy reacios a reflexionar sobre lo que pasaba en la escuela.

Después de estas actividades poco se ha avanzado. Se han formado dos grupos. El mayor, que descalifica todo y culpa al alumno, a los padres de familia y a la dirección, y el grupo más reducido de maestros (formado sólo por tres), que sí se ha interesado en analizar por qué los alumnos no quieren permanecer en la escuela y no ponen atención a sus clases.

## Caso 2

Una maestra de una escuela comenta lo siguiente acerca de las reuniones de maestros que se organizan en su escuela primaria.

Llegó la primera reunión con el colegiado. El director fue quien coordinó la sesión. Leyó los puntos a tratar y después preguntó acerca de los problemas surgidos. Cuando llegó el momento de chañar sobre los problemas en los grupos, comenté acerca del mal que se estaba haciendo a los niños del primer grado que salían al recreo con sus orejas de burro o asno. Fue una bomba. Me atacaron y llovieron ideas de que cada quien podía trabajar como quisiera. Les hablé del aspecto psicológico, pero hubo rechazo a ir más para allá. No hubo rechazo total de los compañeros, pero sí de la mayoría que no aceptaba ideas.

Me decepcioné de las actitudes, pero no me desanimé.

Así continué. En otra sesión hablábamos de evaluación. Se dijo que era importante que se evaluara al alumno. Mencioné que así era pero que viéramos primero cómo actuamos- Mi comentario también fue rechazado y un compañero me dijo abiertamente que no hablara de necesidades, pero tampoco me desmayé.

Y lo mismo pasó mes tras mes, y yo siempre tenía algo para el grupo. Al finalizar ese año tuve la satisfacción de ver algunos cambios de actitudes, aunque leves, en los compañeros.

Afortunadamente el director hacía el papel de buen coordinador y siempre dejaba participar a todos. Me ayudaba mucho tener el apoyo de unos compañeros que sí querían escuchar.

A pesar de ser una experiencia muy lastimosa, para mí fue muy provechosa. Fue la primera vez que participaba en un grupo donde se hablaba y se comentaba acerca de todos los aspectos. Aunque no hubo cambios muy notorios. Sentí que fue un gran paso hacia la búsqueda de nuestra identidad como grupo y para mejorar nuestro quehacer docente.

### Caso 3

Un maestro opina que a veces los conflictos se atenúan con la participación oportuna de alguna persona persuasiva que es apreciada por la mayoría del grupo o por alguien cuya opinión es valorada. Pero en general los conflictos no se resuelven totalmente. Queda el "resquemor" de la o las personas que se sintieron cuestionadas y agredidas.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) señalan cuatro posturas que los actores pueden asumir frente a los conflictos:

- El conflicto es soslayado: esta postura radica en no considerar situaciones conflictivas aquellas que en realidad lo son.
- El conflicto se elude: consiste en aceptar tácitamente su existencia como una situación de fondo que nunca se aclara o se explicita.
- El conflicto se redefine y se disuelve: en este caso se analiza y modifica intencionalmente el contexto en el que el conflicto se presenta, de manera que éste tome otro rumbo y se diluya. El

conflicto en cuanto tal no se soluciona, pero pierde su fuerza paralizadora de acciones.

- El conflicto se plantea, analiza y resuelve: en este caso se analiza el conflicto desde su surgimiento en determinado contexto. Se negocia entre las partes afectadas y so toman las decisiones pertinentes para resolverlo.

### Desarrollo

1. Se forman grupos pequeños. A cada uno se le entrega un ejemplar del material de lectura.
2. Se leen en voz alta los tres casos y a continuación el texto que está en cursivas.
3. Cada equipo analiza los tres ejemplos tratando de identificar la manera como se afrontó en cada caso el conflicto.
4. Se reflexiona sobre las consecuencias que tienen estas distintas formas de manejar el conflicto en el clima institucional.
5. Para cerrar, se pregunta: en nuestra escuela, ¿cómo acostumbramos hacer frente a los conflictos que se presentan?
6. Se comparte en plenaria lo analizado sobre los casos y las reflexiones sobre la última pregunta.

## MANEJO DE CONFLICTOS EN EL AULA

### Propósitos

- Evaluar los tipos de conflictos que se presentan en el aula.
- Analizar la forma en que acostumbramos resolver estos distintos tipos de problemas.
- Reflexionar sobre la importancia de encontrar las formas más adecuadas de manejar los conflictos que se presentan en el aula.

### Contenidos

Tipos de conflictos en el aula, manejo de los conflictos.

### Tiempo aproximado

2 horas

### Materiales

Carpetas personales y lápices.

### Desarrollo

1. Cada maestro lista los problemas o conflictos que vive con sus alumnos o que se presentan entre éstos.
2. Clasifica la lista realizada anteriormente de acuerdo con el tipo de conflicto de que se trate.
3. Jerarquiza los conflictos por su frecuencia en la vida cotidiana del salón de clases.

4. Señala la o las formas en que acostumbra manejar los tipos de conflicto más frecuentes. Para ello especifica los siguientes aspectos: el contexto en el que se presentó, las personas que intervinieron en distintos momentos, la secuencia de acciones realizadas por el maestro y por los alumnos, una síntesis de lo que se dijeron, el control del maestro sobre sí mismo y sobre la situación, el resultado final, etcétera.
5. En equipos de dos o tres, cada maestro expone su forma de manejar los conflictos.
6. En equipos se sugieren otras posibilidades para el manejo de los conflictos.
7. Cada uno anota en su carpeta personal lo que le resultó más significativo del ejercicio realizado.

## NOVENA SESIÓN

### Conclusión de la dimensión interpersonal

#### PROPÓSITOS

Mismos propósitos de la séptima sesión

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS

Mismas preguntas de la séptima sesión

#### ACTIVIDADES

- Construir el trabajo colegiado en la escuela

- Guía para el autoanálisis de la práctica docente

## CONSTRUIR EL TRABAJO COLEGIADO EN LA ESCUELA

### Propósitos

- Analizar la manera en que se organiza el trabajo colegiado en la escuela y su contenido.
- Identificar tres grupos de procesos que intervienen en las reuniones colegiadas de maestros:
  - a) Procesos normativo-administrativos.
  - b) Procesos micropolíticos o de relación interna entre sus miembros.
  - c) Procesos académicos.

### Contenido

Trabajo colegiado, proceso de conformación de equipos de trabajo, métodos de trabajo para conducir las reuniones de maestros, condiciones de organización del trabajo colegiado.

### Tiempo aproximado

3 horas

### Materiales

Carpeta individual, textos de apoyo.

### Texto para lectura individual

### Caso 1

Mis primeros diez años de servicio los pasé en una escuela de organización completa con un total de veinte maestros, en la cual funcionaba el Consejo Técnico de manera "formal". El Consejo estaba dirigido por el director de la escuela y se tomaba la opinión de todos los docentes. Sin embargo, a veces, de alguna manera el director intentaba imponer sus criterios para determinada actividad. En estas reuniones únicamente se trataban asuntos administrativos, asuntos de interés cotidiano y, sobre todo, cuestiones de organización de eventos. De la misma manera se organizaron los grupos colegiados para analizar los programas y los libros de texto, que nos dejaban cierto grado de libertad y autonomía para su desarrollo. Sin embargo, en estos grupos se notó claramente que por lo general el docente carecía de "disponibilidad" para este tipo de actividades; al docente simplemente no le interesaba la socialización de sus problemas pedagógicos.

Muchos problemas administrativos se resolvieron de esta manera.

### Caso 2

Actualmente me desempeño como docente con grupo en una escuela tridocente, en la que las reuniones de Consejo Técnico son muy escasas e informales; no existe la organización de fechas y horarios, y únicamente cuando la ocasión lo amerita se organizan estas reuniones en algún espacio dentro de la misma escuela; en éstas se tratan asuntos administrativos e informativos.

En este curso escolar, el inspector de la zona ha asignado los viernes por las tardes para que los docentes de las escuelas de tipo multigrado nos reunamos, con el propósito de realizar trabajos de tipo colegiado. Sin embargo, hasta la fecha no nos hemos reunido, es decir, esta tarea no se está realizando por diversas "circunstancias".

### Caso 3

Una de mis experiencias más significativas y enriquecedoras en tomo al trabajo colegiado fue cuando comenzó a funcionar en las escuelas primarias el Consejo Técnico. Algunos profesores comenzamos a comprender que juntos podíamos ayudarnos a mejorar en nuestras aulas. Entonces, sin saber cómo surgió entre los maestros de la escuela esta idea: se acordó que hiciéramos reuniones para ayudarnos de manera práctica con nuestra experiencia. Decidimos reunimos una hora en el espacio de la institución y en el horario oficial para que cada quien externara sus dudas en torno al trabajo frente al grupo. Nadie dirigía el trabajo de manera formal; todos teníamos idea de quién tenía más facilidad para la enseñanza de determinada asignatura, él o ella la explicaba, y los demás enriquecían o confrontaban sus saberes.

Este trabajo resultaba de interés para todos, había camaradería y respeto, pues no era obligatorio asistir pero sí debíamos acatar los acuerdos a los que se llegara. Entre todos tomábamos las decisiones por consenso y argumentando las razones en términos de utilidad común. Así, también resolvíamos nuestras diferencias.

#### Caso 4

En el seno de los Consejos Técnicos suelen formarse grupos de poder con el objeto de dominar la mayor parte de las decisiones. En mi escuela se pueden identificar dos grupos: los que avalan las decisiones del director y los que antes de pronunciarse analizan las implicaciones que tales decisiones pudieran tener.

Los supervisores escolares siempre buscan que los directores controlen al personal, según ellos para evitar algunos problemas. Esto se debe tal vez a la inseguridad que tienen en la realización de sus funciones. Temen que surja algún líder que cuestione el trabajo que realizan.

#### Desarrollo

1. Se forman equipos de tres personas y se les entrega un ejemplar del material de lectura.
2. Con base en la lectura de los casos se analizan las siguientes cuestiones:
  - ¿Cuándo podemos decir que en una escuela se trabaja de manera colegiada?
  - ¿Cuáles son, a nuestro juicio, las condiciones mínimas para que pueda haber trabajo colegiado en la escuela?
  - Mirando nuestra experiencia, ¿de qué manera trabajamos en las reuniones de maestros?
  - ¿Qué asuntos han facilitado o entorpecido el trabajo colegiado en nuestras escuelas?
  - Proponer sugerencias basadas en experiencias exitosas, las cuales permitan:

- a) mejorar la estructura de organización de tiempo, espacios. agenda, etc.. de las reuniones colegiadas
  - b) conducir mejor el proceso de diálogo, de toma de decisiones, establecimiento de acuerdos y puesta en práctica en las reuniones colegiadas
  - c) conducir adecuadamente el proceso de análisis de distintos temas relacionados con la enseñanza.
3. En plenaria, se comparten los dos últimos puntos tratados.

### GUÍA PARA EL AUTOANÁLISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

1. ¿De qué manera, se manifiestan las diferencias individuales en el seno de nuestras escuelas?
2. ¿Cómo puedo caracterizar el ambiente de relaciones interpersonales en la escuela donde trabajo?
3. ¿Qué tipo de problemas se presentan con mayor frecuencia en nuestra escuela y de qué manera acostumbramos hacerles frente?
4. En el del salón de clase, ¿cuál es el tipo de conflictos que se presentan con mayor frecuencia? ¿Qué he aprendido sobre la manera de resolverlos?
5. ¿Cuáles son los espacios de participación para los distintos agentes que trabajamos en la escuela?
6. ¿Qué aprendizajes he obtenido de mis experiencias de trabajo colegiado en las escuelas donde he trabajado?



## EVALUACION DEL MODELO

### Propuesta de seguimiento

Es importante dar a conocer en qué medida nuestro objetivo se ha cumplido, de tal manera que es necesario evaluarlo.

El objetivo fundamental de la evaluación (Martín B. 2002) es el de ayudar a conocer en profundidad el proceso seguido en cada una de las etapas: en primer lugar se evaluará la propuesta alternativa en cada una de sus sesiones para poder detectar los aspectos mejorables y facilitar el establecimiento de las medidas pertinentes en cada caso; y en segundo lugar se evaluará la aplicación del modelo en si: sus defectos y posibles soluciones, por lo tanto la presente propuesta pretende ser evaluada en dos etapas:

- Etapa de Evaluación Parcial y
- Etapa de Evaluación Global.

La Evaluación Parcial se llevará a cabo mediante el análisis de cada una de las sesiones de la propuesta alternativa y los resultados que de ellas emerjan así como de la aplicación del siguiente cuestionario:

1. ¿En qué medida hemos conseguido los objetivos que pretendíamos?

2. ¿Hasta qué punto ha sido viable y adecuado lo que se pretendía?
3. ¿En qué sentido habrá que introducir modificaciones?
4. ¿La organización y participación han sido suficientes y adecuadas?
5. ¿Qué aspectos son mejorables y de qué modo?
6. ¿Los materiales han sido suficientes?

La Evaluación Global de la Estructura Organizativa se llevará a cabo de forma sumativa en tres momentos: en el mes de Octubre, en el mes de Febrero y en Junio a final del ciclo escolar. Se aplicará el siguiente cuestionario en cada una de las etapas:

- 1 ¿Qué aspectos has considerado como satisfactorios dentro del nivel de organización de la escuela?
- 2 ¿Qué tan definida está la estructura organizativa?
- 3 ¿Cómo consideras que están establecidas las distintas responsabilidades en relación con las diferentes tareas?
- 4 ¿Cuál consideras que debe ser el clima propicio para que las decisiones y acuerdos que se tomen en grupo sean asumidos por todos?
- 5 El modelo, ¿en que medida a favorecido actitudes positivas respecto al trabajo en equipo y ha posibilitado un ambiente de colaboración que permita desarrollar las tareas docentes de modo gratificante?

- 6 ¿La estructura organizativa que tenemos hasta qué punto nos permite asegurar la comunicación y el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando en la escuela?
- 7 ¿Cuáles son los tiempos determinados para la reflexión y el análisis, en conjunto, de la práctica docente, y de los medios que puedan promover la colaboración?
- 8 ¿En qué medida está cada miembro del equipo implicado en el proceso?
- 9 ¿Hasta qué punto se han unificado criterios para desarrollar la práctica docente y evaluación de los resultados en todo el equipo de profesores?
- 10 ¿Qué medidas podremos adoptar para mejorar el modelo?
- 11 ¿En qué medida hemos conseguido en la escuela un ambiente que permita el reconocimiento y la gratificación del trabajo que realizamos?

El evaluar constantemente el modelo de estructura organizativa, nos permitirá modificar aquellas estrategias que no estén resultando, perfeccionar las que sí y agregar aquellas que se necesiten.

## **CONCLUSIONES.**

El liderazgo profesional que implica la dirección integra un conjunto de funciones en su ejercicio, entre las que incluyen: planificar, distribuir tareas, actuar (que incluye tareas de guía, motivación, mando y supervisión), coordinar y controlar (sucintamente evaluación e innovación), como mediador de conflictos, además de ejercer como impulsor del currículo y de los procesos de evaluación. La mayor o menor dedicación a cada una de ellas configura un modelo de dirección, en el que pueden llegar a contraponerse el desarrollo de la función de gestor a la función no menos importante de líder pedagógico.

El director tiene que enfrentarse diariamente a la resolución de diversos problemas en su centro escolar. Para organizar las diferentes actividades que tiene que realizar necesita ser sistemático, de tal manera que pueda atender las acciones administrativas, de gestión de recursos, de atención a padres de familia y la atención a la gestión pedagógica.

Al inicio de mi investigación, la intención era analizar toda la gestión del director pero encaminarla a la dimensión pedagógica. Sin embargo conforme fueron transcurriendo las primeras observaciones de rapport me di cuenta que tenía que enfocar mi atención a un aspecto central: Lo organizativo.

Esa fue una constante en cada uno de los instrumentos aplicados: fallaba principalmente la organización en todos los sentidos. De allí que fuera surgiendo la idea de plantear una nueva estructura organizacional que permitiera ayudar al director en todo su desempeño.

Sin embargo, también había otro problema: el personal no estaba integrado como equipo de trabajo, y para que la nueva estructura pudiera funcionar era necesario recurrir a otra propuesta, en la cual se tuviera como principal objetivo la formación docente y por medio de la cual todo el personal pudiera llegar a conformarse como un buen equipo.

Esa es la intención principal de este trabajo: primeramente conformar el equipo y posteriormente aplicar la nueva estructura organizativa.

Este es un gran reto para mí. La propuesta no se ha aplicado aún, pero ese es el siguiente paso: regresar a mi escuela para poder poner en marcha mi estrategia.

No estoy segura de que va a funcionar, pero pondré todo de mi parte por que así sea y estaré abierta a todas las sugerencias que se me presenten en el trayecto de esta experiencia.

## REFLEXIONES FINALES

Sé por la experiencia vivida durante el transcurso de esta investigación que es muy difícil y arriesgado hablar de lo que se piensa o supone con base en lo que se ve y escucha si no se tiene un soporte teórico, sin embargo también aprendí que la observación y el análisis de la realidad son el soporte de lo que puede llegar a ser el trabajo que realicemos en nuestras escuelas.

La realidad que descubrí no es nada novedosa ni ajena a la que nos rodea, los maestros marchamos siguiendo un mismo camino y la mayoría con el mismo paso. De ese grupo son pocos los que intentamos cambiar el ritmo pero a la larga somos absorbidos nuevamente por la mayoría.

Los intentos por transformar las prácticas añejas se encuentran como principal obstáculo a los mismos compañeros que ven como un peligro a quién intente alterar el orden establecido; nos escuchan con atención, nos siguen la corriente, nos apoyan en el momento pero hasta ahí.

Esta inercia en el desempeño profesional y principalmente de la gestión escolar están muy lejos de ser un medio para promover la calidad educativa de la que tanto se habló a lo largo de todo el trabajo. Corroborando con ello lo que nos dice Silvia Schmelkes (1992) sobre la importancia que tiene la idiosincrasia del ser humano para lograr procesos de calidad. Cada uno tenemos conceptos diferentes de lo que es cumplir con las responsabilidades propias de nuestro trabajo,

sentimos que lo hacemos pero sobre todo que está bien hecho, sin embargo a la vista de los demás nuestras acciones dejan mucho qué desear y distan mucho de ser un medio para llegar a la calidad.

Pero ¿por qué hago estas reflexiones? bueno en primer lugar con la esperanza de propiciar, en los posibles lectores, un análisis de su práctica y poder llegar a valorar la importancia del trabajo que desempeñamos y de lo urgente de la transformación de las mismas. Por otro lado por un cierto temor de que cuando este informe llegue a ser leído por los involucrados resulte un tanto revelador de nuestras carencias y se sientan expuestos ante los demás y sean motivo de críticas, pero quiero decir que mi intención no es o no era esa, únicamente es la realidad dicha por nosotros mismos, una realidad que difiere mucho de los proyectos educativos nacionales.

Exponer nuestras carencias no era la finalidad, como ya se mencionó, sin embargo mi propia inexperiencia en asuntos de investigación no me permitió de momento visualizar hasta dónde llegaría, pero sobre la marcha, algo que inició con la simple inquietud de conocer cómo se llevaban a cabo el trabajo del director de una escuela primaria, me llevaron a buscar los porqués de la apatía, de dónde surgían los problemas, cómo se visualizaba el trabajo en las escuelas, cómo era el trato entre iguales, etc., es decir incursioné en terrenos no previstos pero que la propia metodología del trabajo me orilló a hacer.

Los resultados en cada uno de los momentos de la investigación eran el principio de nuevos cuestionamientos a los que intenté dar respuesta y que sé, hasta este momento no tienen fin, sólo representan un pequeño resumen de una

realidad que deja muchas interrogantes para continuar su estudio en busca de respuestas.

El tratar de dar respuesta a mis preguntas me ayudó a rescatar mis experiencias sobre la problemática escolar que se presentaba en relación al tema y esto me llevó a reflexionar en que la calidad que se busca en las escuelas no se puede lograr con el simple hecho de implantar nuevos procesos, se puso de manifiesto que se requiere de un verdadero gestor, no sólo uno que ostente un nombramiento que le da el poder para dirigir, se necesita de un conocedor de lo que este cargo representa. Su personalidad se ha convertido en una pluralidad de tareas que exigen de él una gran competencia tanto en el ámbito académico como en el administrativo y de organización.

La nueva gestión es, parafraseando a López Rupérez (1997), un proceso integral que reúne todas las actividades que nos llevan al éxito, difícil tarea cuando pude sentir el desaliento de muchos para alcanzarlo, cierto es que lo buscamos pero siempre a nuestra manera, nunca con metas comunes. El trabajo, como pude ver, es individual y por lo tanto forma parte de un rompecabezas que además de ser difícil de armar sus piezas no pertenecen a uno sólo, en nuestro caso los objetivos educativos de un país.

Conocer que mi principal función era mejorar los procesos educativos en mi comunidad escolar fue una sacudida a toda una formación que había recibido por años de los compañeros de los cuales había admirado o criticado su empeño o desgano por tener hermosas escuelas y llenas de niños, jamás me había detenido

a reflexionar en los problemas que al interior se viven y que no se hacen manifiestos quedando ocultos bajo el poder del director.

Creemos que cualquier asunto se resuelve con su sola presencia, que para eso es el director, mas tal poder no ha logrado el desarrollo profesional del docente, si alguno lo hace es porque realmente le gusta y tiene un interés personal.

Al hacer estas reflexiones los aspectos materiales pasaron a segundo plano dentro de mis prioridades, ahora estoy más al tanto de las cuestiones humanas y entender que la calidad que se busca en nuestro trabajo empieza por resignificar nuestra postura ante lo moderno, fue una invitación a conocer con amplitud qué somos y qué hacemos dentro de nuestra cotidianidad misma que puso de manifiesto que no somos personas que puedan, en un momento dado llenar las expectativas de los docentes como buenos dirigentes de un centro educativo. Nos ven únicamente como el que ostenta el poder y provee de las necesidades materiales a la escuela, desde mi punto de vista, muy poco valor para una persona, es decir no somos considerados como personas aptas para ayudarlos, no somos líderes en nuestras escuelas, no al menos del tipo que se requiere para lograr la profesionalización del docente y con ello mejorar su desempeño, no tenemos poder de persuasión para interesarlos en su propia capacitación.

Haber analizado y reflexionado los tipos de liderazgo que se ejercen en la escuela y la responsabilidad que conlleva el tener que llegar a ser líder para de verdad decir que somos buenos gestores, es un motivo para intentar mejorar nuestras formas de trabajo e incursionar en nuevas formas de dirigir las acciones

del personal a nuestro cargo. Un director representa la valía, la reputación, la imagen de la escuela ante la comunidad, empezando con los maestros, alumnos, padres de familia, etc.

Llegar a diagnosticar que la organización de las escuelas no tiene bases por desconocimiento de la misma y por falta de un verdadero líder muestra un panorama poco halagador en cuanto al cumplimiento de los objetivos de la educación, no porque el cumplimiento de la misma garantice un buen producto, sino que muestra un trabajo demasiado empírico y por lo tanto desvinculado de los proyectos institucionales.

Trabajar en educación y para la educación es algo más que el cumplimiento de la normatividad escolar, más no quiero decir con esto que lo que hacemos no merece ser calificado como bueno, no, lo que hacemos requiere de una mejor organización y por ende de un mejor organizador. Un organizador con un amplio criterio pero sobretodo conocedor de las exigencias de la modernidad, es decir, eficiente, competitivo, creativo, innovador, buen supervisor, promotor, pero sobre todo un líder pedagógico para su personal. Alguien que demuestre que es toda una autoridad pedagógica que puede apoyar a su personal, pero sobre todo que ame su profesión y lo que hace.

## REFERENCIAS

- Aguilera García Antonieta (2005), *Las funciones de los Directores de las escuelas primarias. Construcción de instrumentos para su indagación*, Hermosillo, Sonora, Memoria Electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Álvarez, Héctor F. (1996) *Principios de administración*. Córdoba, Argentina, Ediciones Eudecor.
- Álvarez, Manuel (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Editorial Popular.
- Álvarez, Manuel (1989). *La dirección del centro docente*. Cuadernos de Pedagogía, 171, 68-70.
- Álvarez, Manuel (1994). *Otra alternativa más profesional*. Cuadernos de Pedagogía, 222, 70-71.
- Álvarez, Manuel (1997). *La dirección educativa profesional*. Cuadernos de Pedagogía, 262, 58-61.
- Antúnez, Serafín (1991). *El estado de la cuestión*. Cuadernos de Pedagogía, 189, 8-15.
- Antúnez Serafín (1991b). *La formación inicial y permanente*. Cuadernos de Pedagogía, 189, 12-15.

Antúnez, Serafín (1991c). *Para saber más. Cuadernos de Pedagogía*. 189, 32-  
33.

Antúnez, Serafín (1998). *Claves para la Organización de Centros Escolares*.  
Cuadernos de Educación. España: ICE- Horsori.

Antúnez, Serafín y GAIRIN, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y  
fundamentos*. Barcelona:Graó.

Antúnez, Serafín (1997a). *Mejorar la dirección en época de turbulencias*.  
Cuadernos de Pedagogía, 262, 44-49.

Antúnez, Serafín (1997b). *Para saber más. Cuadernos de Pedagogía*, 262, 74-75.

Antúnez, Serafín (2000) *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis  
y propuestas*. Barcelona, España: ICE-HORSORI

Bartolomé, M (1986). *La investigación cooperativa. Educar*, n.10, pp.51-79

Bush, T. (1986). *Theorias of Educational Management*. London. Harper and Row.  
Ltd.

Ball, Stephen J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la  
organización escolar*, Barcelona. Paidós.

Berteley Busquets María (2001), *Conociendo nuestras escuelas*, Barcelona,  
España, Paidós.

Carr, Wilfred y Kemis, Sephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza* .Barcelona.  
Martínez Roca.

Chiaverato Idalberto (1989), "Orígenes de la Teoría de las Relaciones Humanas",  
en : *Introducción a la Teoría General de la Administración*, Mc. Graw. Hills,  
México 1989.

Chiaverato, Idalberto, (1989) “Repercusiones de la Teoría de las Relaciones Humanas” en: *Introducción a la Teoría General de la Administración*, Mc. Graw. Hills, México 1989.

De Ibarrola, María, et. al. (1997) *¿ Quiénes son Nuestros Profesores ?*, México, Fundación SNTE.

De Ibarrola, M. (1998). “La formación de los profesores en educación básica en el siglo XX”. En Latapí Sarre, Pablo. *Un siglo de Educación en México*. México FCE

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.

Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata

Fullan, Michael (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente*. Ed. Paidós. México.

Frigerio, Graciela y otros (1992) *Las instituciones educativas cara y ceca*. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.

INEGI (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda, Col. Carlos Luna Durango, Dgo*. Autor.

Ishikawa, Kaoru (1953) en Martínez Ferreira, Matias, Diagramas Causa–Efecto, Pareto y Flujogramas. Disponible en:

<http://www.gestiopolis.com/recursos4/docs/ger/diagraca.htm>

- Kemmis, S. (1984) *Point-By-point guide to action research*. Victoria Deakin. University
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona. Laertes.
- Larocca, Héctor y otros. (1998) *Qué es administración*. Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- Latorre, Antonio (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Grao.
- Lewin, K. (1946): *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, n 2 pp. 34-36.
- Lomax, P. (1990) *Managing Staff development in schools*. Clevedon. Multi-lingual Matters
- López Rupérez Francisco. (1997) *La Gestión de Calidad en Educación*, Muralla, S. A., 2º Edición. Madrid
- Martín B., Mario (2000). *Planificación de centros educativos. Organización y Calidad*. Bilbao, España. PRAXIS
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Mcniff, J.; Lomas, P.; Whitehead. (1996) *You and your action research project*, London. Routledge.
- Mintzberg, Henry. (1991) *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires. El Ateneo,
- Monreal Nájera Guadalupe del Carmen (2006) *Charla con el director de la escuela "Mártires de la Educación"*, Mecanograma.

- Navarro Rodríguez, M. (1999) *Administración y Gestión Escolar*. SECyD. Durango, México., CETEB de la SECyD.
- Pelto y Pelto (1978) en Goetz, J:P: y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid Morata.
- PEREL, Vicente y Otros (1996) *Organización y control de empresas*, Buenos Aires. Macchi,
- Pozner de Weinberg, Pilar. (1997) *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires Argentina. AIQUE Grupo Editor S.A.. Cuarta Edición.
- Schmelkes, Sylvia (1996a). *La calidad en la educación primaria*. Un estudio de caso. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, Sylvia (1996b). *La evaluación de los centros escolares*. Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Documento DIE N° 3.
- Schmelkes, Sylvia (1992). “*Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*” SEP
- Schmelkes, Sylvia y Corenstein, Martha (1997). Investigación educativa, gestión y participación social. En Díaz Angel (coord). *Investigación Educativa (1993-1995). Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión*. Tomo 2. México, COMIE, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
- Secretaría de Educación Pública (1972). Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la secretaría de educación pública. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública (1979). Manual de operación del sistema de educación primaria en los estados. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública (1980). Manual de organización de la escuela primaria. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública (1986). Manual Técnico-Pedagógico del Director de Educación Primaria. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública (1987). Manual del director del plantel de educación primaria. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública (1993). Ley General de Educación. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública (1981) Manual del director de educación especial. Durango: Autor

Secretaría de Educación Pública (1992) Guía de apoyo para el director de educación primaria. México: SEP,.

Rodríguez Valencia, J. (1994) *“Introducción a la administración con enfoque de sistemas”*.

Volpentesta, Jorge Roberto. (2000) *Organizaciones, procedimientos y estructuras*. Buenos Aires. Osmar D. Buyatti..

Zuber SKerritt, O (1992): *Action Research in Higher Education. Examples and Reflexion*. London. Kogan Page.



# ANEXOS

**ANEXO 1**  
**CUADRO DE ABREVIATURAS**

INSCRIPCIÓN	ABREVIATURA
Registro de Diario de Campo con Fecha	RDC XX-XX-XX
Respuesta n° con fecha	R? XX-XX-XX
Respuesta n° de Entrevista a Padres de Familia con fecha	R? EPF XX-XX-XX

## ANEXO 2

### REGISTRO DE OBSERVACIÓN

N° de observación: 5

Fecha: 22 de marzo de 2006

Tiempo Observado: 45 minutos

Evento observado: Junta con maestros.

Nombre de la Observadora: Guadalupe del Carmen Monreal Nájera

COMENTARIOS INICIALES.

Se inicia la observación cuando el director manda llamar a todos los maestros para una reunión de información sobre la IAE. Los cita en la dirección, no hay suficientes sillas para todos los maestros. Van llegando de uno en uno, pero nunca llegan todos.

TIEMPO	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS
11:45	<p>El maestro inicia la reunión diciéndoles que es para lo de la IAE y les dice que de preferencia para los profes que no ve en la tarde se lo entreguen ahorita antes de que se vayan porque mañana se va a ir derecho a supervisión porque tienen todavía otra papelería que le tienen que entregar. De la IAE le están pidiendo únicamente la última hoja con los siguientes datos. Lee una hoja en donde tiene algunas anotaciones: Entregar solamente la última hoja con los siguientes datos: Datos estadísticos iniciales que son los que aparecen aquí (señala en una IAE) que no varíen en los de la primera entrega o sea con estos, que son los mismos con los que entregamos la lista nominal, por eso nos mandaron las IAE, este, algunos ya no venían aquí, iban en la lista nominal, entonces con la línea azul al término de la inscripción inicial, impresos, anotados todos los folios recibidos a la fecha, los que son iniciales, altas, incongruencias y omisiones, que vamos a tener que anotar después de la línea azul, una maestra le dice ¿ya?, El dire contesta sí después de la línea azul. Todos los folios que hubo reposición de folios y si ya habían anotado ustedes ese primer folio aquí lo van a borrar y van a poner el actual de la</p>	<p>No existe un orden del día para la reunión.</p> <p>El empieza coordinando la reunión</p>

<p>reposición. La maestra de red lo interrumpe y le pregunta qué de qué grupo es la constancia, él le responde que de con el profe Jorge. Les empieza a repartir las hojas de las IAE que tiene y dice que tiene algunos folios de baja entre ellos de Carrillo Briceño... Entra la maestra Vero y le dice que a Marisela no le avisaron y al mismo tiempo termina el nombre de la niña que es Yolanda y pregunta que que tiene, él le pregunta que si es alta y le dice que le faltan algunos datos a su hoja ella dice que si, bromea con él y le dice que le falta porque no le han traído el acta que la mamá quedó de traerle una copia. El dire continua para todos y dice que entonces debe de ir requisitado aquí en la parte de atrás, los tres sin firma. Aquí donde dice responsable del área administrativa, antes le poníamos Antonio Martínez Rivas, ahora es Irma Inés Guzmán Ávila, es el que va aquí (señala en una hoja)y repite nuevamente el nombre, algunos maestros que no pusieron atención (están platicando entre ellos y bromeando, no hacen caso de las indicaciones) toman nota y comentan entre ellos que no va a caber en la línea y les repite que a los profes que no ve en la tarde necesita que le entreguen antes de que se vayan la última copia nada mas, la línea azul los datos estadísticos iniciales requisitado aquí en la parte de atrás cinco, sin firma, algunos ya lo firmaron le van a tener que borrar porque es sin firma, aquí no me dijeron nada en la fecha de validación ¿Sí? Tengo un folio ahí pendiente me hablo el profe Lupe, ¿a quien le debo boletas? Jorge pregunta por el de Alfredo y le dice que ese no otro maestro dice que ese ya no lo quiere ni él empiezan a preguntar los demás por sus folios y les responde a cada uno pregunta luego por altas que estén pendientes y Gaby dice que a ella él le responde que le debe una. Marisela le pregunta que si le tienen que regresar las boletas de los niños que ya no regresaron y que están en blanco él le responde que esas hasta el final, nada más que anoten el folio y cuando ya le entreguen para ir a sellar boletas entonces se tienen que regresar y llenar un oficio con los folios y nombres de las boletas que se regresan. Les encarga</p>	<p>La reunión se convierte en diálogo</p> <p>No hay respeto ni atención por parte de los maestros</p> <p>Trata de ordenarles que tienen que entregar en ese momento pero con poco énfasis</p> <p>Como no existe un orden del día, se deriva en otro tema</p> <p>Es reiterativo en sus peticiones porque no esta convencido de que le vayan a hacer caso</p>
--	---

<p>nuevamente la papelería por favor. Les dice que si no se lo mandan va ir el personalmente a cada salón a recogerlo. Gaby le pregunta sobre la boleta del niño nuevo, que si traía ya boleta, Vero también pregunta sobre la suya porque esas calificaciones son las que va a vaciar en la nueva boleta. Luego pregunta que si en la boleta no traía comentarios que si ella se los tenía que poner, pero cómo si no lo trató en esos meses, pero el dire le dijo que luego se las podían regresar de supervisión por no estar completa que mejor se los pusiera. Les dice que eso es todo pero los maestros no se retiran. Aída pregunta que el domingo a qué hora se van a ver, le responde que a las 8:30 (tienen una kermés y coronación de reinas), Mely pregunta que si les va a dar el lunes, todos empiezan a corear que si que claro que porque el sábado empiezan los cursos de carrera y luego el domingo a la kermés y que van a estar muy cansados entonces que el lunes no van a trabajar. Aída vuelve a preguntar que si va a haber desfile él le dice que si pero que eso lo ven mejor mañana porque necesita que vayan a llenar lo que les pidió, y que además traía un detalle de que ya consiguió la madera para el templete de la reina y que tienen que aprovechar a Chon que esta aquí y tiene que ir a la Colosio a ver si le prestan su mamparita que tienen para ponerlo así en la parte de atrás del templetito que van a hacer. Les decía ver ya eso mañana para ver a qué hora hacemos la coronación, se supone que si vamos a hacer un pequeño desfile, necesitamos hacer antes del recorrido la coronación. Mely interviene y dice que debemos estar todos dire para que nos salga bien, la cosa es que si no le echamos ganas todos nos va a ir mal, esta es la última actividad y luego vamos a andar con que no completamos porque no todos los padres participan, El dire dice eso si ya lo vimos en otra reunión y algunas madres vieron las cantidades que se recabaron en otras ocasiones y vieron que algunos grupos aportaban unas cantidades muy bajas, entonces Mary le dijo que preguntara que si por ejemplo van a vender nieve o bolis cuánto van a pedir, porque la gente</p>	<p>Nuevamente el objetivo de la reunión se pierden y empiezan a tratar otros asuntos, los alumnos estan solos en los salones pero los maestros no se retiran</p> <p>Los maestros no hacen caso de la indicación</p> <p>Como los maestros no hacen caso, sede a lo que le piden los maestros y trata el asunto de la kermés</p> <p>Escucha a los maestros y les da la razón aunque se contradiga</p> <p>No impone orden en la reunión</p>
--	--

<p>debería de ver también en qué cosas se obtuvo menos dinero y que ya no se vendiera lo mismo. Gaby dice que por eso ella reclamó que algunos grupos pidieron muy poquito y que las madres protestaban. Mely interrumpe y dice que el dire debería de ver eso también. Empiezan a hablar todos al mismo tiempo y a discutir que debería hacerse, no se entiende muy bien unos dicen una cosa y otros otra. El dire nada más los escucha. Después de un ratito el dire les dice que que lo que tienen que ver es que junten todo el dinero y que inviertan una parte y lo demás lo recuperen después, Gaby les dice que si pero que no salgan como siempre que no obtienen ganancia que salen tablas y que que caso tiene el trabajo. Él le responde que cuando él era maestro y tenían kermés le pedía a una madre de familia que le ayudara y ella se ponía a despachar y que si no venia nadie a ayudarlo el se ponía, algunos maestros le dicen que no les ayudan los papás. Mely dice que cada quien sabe cómo se las ingenia pero que lo importante es sacar adelante la actividad, se trata de que haya chamba pareja . El dire le dice que por eso se preguntó que si se iba a vender comida que porque eso era lo que dejaba, que ya habían tenido experiencia de que vendían otra cosa y se quedaban las cosas y salía muy poquito, desafortunadamente en esa ocasión el clima no les ayudó si no de seguro les había ido muy bien, por ejemplo de los bolis si sale, pero en esa ocasión estaba haciendo mucho frío y no se vendieron y por eso en esta ocasión no se pusieron Boris aunque les aseguro que si los traen se vende porque ya esta haciendo calorcito. Alguien pregunta que de qué hora a qué hora a va a ser él dice que normalmente es de 8:30 a 1. Gaby pregunta que quien siempre va a vender los bolis y que cuánto va a pedir le responde que 6.50 ella dice que es muy poquito que debería de pedir 15 porque la otra ocasión eso se pidió, empiezan a discutir de que cuánto pidió cada quien unos dicen que 10 otros que 15 y Gaby dice que por eso ella tiene problemas porque siembre pide mucho. Le dicen que debería de pedirse parejo para que no haya problemas entre los grupos.</p>	<p>Existen dos grupos en la escuela, los que trabajan y los que no</p> <p>Trata de convencerlos</p> <p>Tienen más participación las maestras que los maestros</p>
---	---

	<p>Mely dice que en su salón pidió 20 que junta 500 pero que hay grupos que ni siquiera los 500 dan que no es justo. El dire dice que es lo que él decía en la reunión que algunos en una ocasión se les terminó las tortillas y que fueron a comprar mas porque tenían relleno que había que darle todo que siguieran vendiendo hasta que se terminara todo para que de verdad saliera ganancia. Menciona que el acuerdo al que llegaron que deberían de sacar todo lo que se pudiera porque se venían dos gastos lo del día del niño y lo del día de la madre y ese recurso hay que estirlo Gaby reafirma y dice que si no lo hacen así luego no van a tener dinero y van a batallar. El dire dice que tienen que echarle todas las ganas por aquello de que en otras ocasiones no han juntado suficiente dinero. Empiezan a discutir nuevamente sobre lo mismo y dicen que ahora si van a tener gente porque va a haber varios números y que los papás van a venir a ver a sus hijos que Chuy montó varios números igual que el de música además de los juegos deportivos del de física. Entonces a las 8 y media el domingo que él va a venir el sábado con Chon a ver lo del templete. Gaby dice que no se les olvide pedir lo de la tómbola el dire reafirma lo que ella dice que les pidan a sus niños para la tómbola y que no se les olvide traer cada uno los regalitos porque eso es lo que atrae y sea más llamativo por ahí la maestra Rosy ya sabe cómo hacerle para que vayan saliendo de uno en uno los mejores regalos y salga todo lo de la tómbola y echarle ganas. Luego alguien pregunta que para cuándo tienen que entregar lo de los 50 pesos él responde que no le han dicho cuándo tiene que depositar. Luego dice que viendo lo de la aportación de los 50 pesos pregunta que cuanto tiene una maestra ella le dice que 800 otra dice que 1000 otro que 200, 700, Mirna 280 algunos comentan que es muy poquito lo que llevan. El dire dice que junten el dinero que no lo gasten que por ejemplo el profe Sergio tiene un botecito que esta escondido en la dirección y que cada vez que le llevan 50 pesos va y los echa al botecito, entonces que les encarga que los que tienen dinero por allí lo lleven</p>	<p>El dire se deja llevar por lo que algunas maestras opinan</p> <p>Nuevamente pierden el objetivo de la reunión</p> <p>Existe cierta actitud represiva hacia los padres que no cooperan</p> <p>No se respetan los acuerdos</p> <p>Deja muchos asuntos pendientes y no toma nota de las sugerencias que le hacen</p>
--	---	--

	<p>el lunes. Mary pregunta que las mamás que no den que va a pasar con ellas. Él dice que las vocales quedaron en evidenciar a las mamás que no cooperan como lo hicieron cuando las guías poner el anuncio ahí en el salón las mamás que no han pagado los 50 pesos. Que recuerden que se va a empezar por las mamás de sexto año que las de primero tienen que juntar a la mejor menos dinero porque si tienen hermanos en otro grado lo van a dar haya. Que hay que depurar listas de los niños que ya han dado no ponerlos. Alguien pregunto que que va a pasar con las mamás que no asistieron a la junta y que no estuvieron de acuerdo, el dire dice que se dio a la tarea de recabar una lista para saber quien vino y quien no. Preguntan que cual es la fecha límite y el dice que la fecha límite ya pasó pero que vuelvan a poner recado dando como fecha límite el martes próximo. Aida pregunta que el lunes no van a venir y que el viernes es junta colegiada que si van a faltar los dos días el dice que lo ven luego. Les vuelve a decir que hasta ahí le dejan que vayan a traerle la documentación. Van saliendo de uno en uno y platicando entre si.</p>	
--	--	--

## ANEXO 3

### ENTREVISTA PARA DOCENTES

#### 1. EL DIRECTOR ACTUAL Y SUS FUNCIONES.

##### 1.1. Funciones prioritarias o importantes

En lo que usted ha observado ¿hay alguna actividad a la que el director da más importancia?

*No, trata de ser parejo con todas las actividades*

##### 1.2. Funciones que ocupan más tiempo.

Según lo que ha observado ¿a qué le dedica más tiempo?

*¿A que le dedica más tiempo?. Bueno ahorita le dedica más tiempo a lo que es escuelas de calidad, eh... todo lo que concierne a estas actividades,*

*¿A qué se debe?*

*Yo creo que la presión no, la presión que él tiene a otras instancias*

##### 1.3 Delegación de funciones.

*¿El director delega actividades?*

*Mmmh, no necesariamente el director, o sea ahí en las juntas colegiadas hay responsabilidades para cada quien*

*¿Qué tipo de actividades delega?*

*¿Las que a mí me han dado?*

*O en general.*

*Bueno por ejemplo en escuelas de calidad se han, se hicieron varias actividades, una de ellas la actividad en la que tu servidor está inmiscuido es eh una competencia entre los padres de familia sobre qué tanto conocen acerca del estado de Durango, como tenemos tercero, ya vez que los libros marcan ahí, ya vez que la historia de tu estado, entonces ahí, el profe Sergio y tu servidor formamos parte de esa organización*

¿Qué tipo de actividades comparte el director con los maestros?

*A parte de las comisiones, bueno, cuando se vienen los eventos por ejemplo una kermés, se inmiscuye directamente en todas las actividades*

¿Qué actividades o funciones no las delega?

*Trata de cumplirlas al 100%, bueno ya es cuestión de opinión, verda pero trata de hacerlo*

¿Algunas de ellas las debería delegar?

*Pues siento que la organización que tenemos esta bien, aquí lo importante es que cada quien asuma la responsabilidad, porque a veces todo le, todos decimos que el director debe ser el motor pero yo creo que también influimos nosotros ¿no?*

## **2. EL DIRECTOR Y LOS Y LAS DOCENTES.**

**2.1 Solicitudes del director a los profesores** (preguntas que cubren los aspectos pedagógico, administrativo, social y laboral).

¿El director les solicita algo a los maestros?

*Las planeaciones*

¿Qué solicita el director a los docentes en lo pedagógico?

*Bueno, las planeaciones, que estemos pues en contacto con los libros del maestro para una mejor, para un mejor desarrollo de contenidos no*

*¿Qué solicita el director en lo administrativo?*

*Bueno en este caso al final de cada bimestre, el cuadro de concentración, la gráfica, este, que tengamos reunión con padres de familia y, este, pues una acta de los acuerdos que tomamos ahí con los papás*

*¿Qué solicita el director en cuanto a la comunicación con los padres de familia?*

*Bueno en mi caso ehh, al inicio del ciclo escolar les di mi propuesta de trabajo, eh, los padres estuvieron de acuerdo, entonces en base a ello yo les dije que cada bimestre íbamos a dar resultados de los avances o retrocesos que pudieran existir con los alumnos, entonces como han visto avance, todos los padres se interesan por saber qué más sigue, incluso, este tal es el interés que en mi caso quieren que continúe el próximo ciclo escolar con ellos*

*¿En lo laboral, qué solicita el director a los maestros?*

*Pues que cumplamos con nuestras obligaciones eh... el faltar pues que sea por una necesidad muy grande, este, cubrir horario, básicamente sería eso*

## **2.2 Solicitudes de los profesores al director.**

*En general ¿qué solicitan los profesores y las profesoras al director?*

*Que sea más exigente con todo el personal, eh, que trate de pues buscar la forma en que todos respondamos de la misma manera, ese es el sentir general*

*¿Qué solicitudes le hacen al director en lo pedagógico?*

*En cuanto a lo pedagógico, pues que se sigan haciendo invitaciones a instituciones donde vengan a darnos herramientas para dar mejor desarrollo de*

*nuestros contenidos, por ejemplo los maestros que imparten matemáticas o la comisión esa de lectura que existe o acudir al centro de maestros*

¿Qué solicitan al director en lo referente a padres?

En forma general pues que los papás apoyen a sus hijos al 100% y que cumplan con las obligaciones pues que cada uno le competen

¿Qué solicitan al director en relación con los compañeros de trabajo?

*Básicamente los maestros de grupo no tenemos alguna dificultad entre nosotros, el detalle está con los maestros de apoyo que no cumplen con sus funciones entonces es un sentir que a cada momento se le hace hincapié al director*

¿Qué solicitan al director en lo relacionado con la documentación?

*El director que nos solicita?*

No ustedes al director.

*Eh... bueno, vamos que no nos encargue papelería innecesaria. Este, en ese sentido si es bastante accesible el director con la papelería que no es muy necesaria valga la redundancia*

¿Qué solicitan al director en cuanto a la relación laboral?

*En la relación laboral, vuelvo a insistir, los maestros de grupo no hay gran dificultad, el detalle esta en que nos gustaría que todos fuéramos partícipes eh, en nuestras responsabilidades que es algo que no sucede con el personal de apoyo y con el de intendencia que son parte de*

En lo personal ¿usted qué solicitudes hace al director?

*Mmmh... más que hacerle solicitud le he dado mi punto de vista acerca de que debe de ser más exigente con la gente que no le responde*

### **2.3. Solución de las demandas o solicitudes de los profesores.**

¿El director da alternativas a los problemas que los profesores le presentan?

*Mmmh... si da alternativas pero no, no las encamina a ser solución, queda en puras palabras*

¿De qué manera el director satisface las demandas (solicitudes) de los maestros y maestras?

*Siento que algunas no, las más reclamadas o sentidas por las compañeros docentes no*

### **2.4. La comunicación entre director y profesores.**

¿Qué tipo de información hace llegar el director a profesores y profesoras?

*Eh toda mmmh... ya sea información que venga por parte del supervisor, del sector o de escuelas de calidad si nos informa*

¿Qué medios utiliza para informar al personal docente?

*Continua. Por lo general nos cita a una reunión y así nos da a conocer si es de suma importancia y si no pues manda los oficios grupo por grupo para que los leamos*

### **2.5. Ejercicio de la autoridad**

¿El director invita a trabajar a los y las docentes?

*Sí*

¿Cómo lo hace?

*Eh... lo hace en la forma de que trata de crear un ambiente agradable de trabajo pero ese ambiente te insito muchos o algunas personas perdón abusan de la forma de cómo lo maneja el de que no cumple con lo que debe hacerse*

¿Qué hace el director para que los y las docentes cumplan con su responsabilidad?

*Insisto en los maestros que estamos a cargo con el grupo creo que no hay problema así fuerte, el problema esta con los de apoyo y por lo que yo he visto no, no ha hecho la gran cosa*

¿Qué hace el director cuando algún docente incurre en alguna falta?

*Mmmh... trata de solucionar cualquier situación por medio del diálogo pero pues no ha habido un problema así fuerte donde sean otras las formas de darle solución*

## **2.6 Trabajo en el Consejo Técnico.**

¿Cada cuándo hay reuniones de Consejo Técnico?

*Cada mes*

¿Cuáles son los objetivos de las reuniones de Consejo Técnico?

*Se trata de ver los problemas que hay en la escuela referente a la educación*

¿Qué temas se abordan en el Consejo Técnico?

*Mmmh... pues son variados a veces se presentan situaciones en cuanto a conductas en cuanto a no sé, pedir formas o sugerencias de aprendizaje, este eeh dar recomendaciones acerca de cómo tratar de inculcar en los niños ser buenos lectores, son temas variados y todos encaminados a la educación*

¿Qué función tiene el director en el Consejo Técnico?

*Pues se supone que es la máxima autoridad y se supone que es la persona que nos encamina a tratar de pues de darle solución a algo, en este caso sí es un problema, o tratar de darnos las alternativas para todos.*

¿Se supone? ¿no lo hace?

*Bueno trata, es que se supone que es tarea de todos y él nos da la pauta y ya depende de cada quien darle seguimiento*

### **3. LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR EN EL PRESTIGIO Y/O CALIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA.**

#### **3.1 Elementos que dan prestigio a la escuela.**

*¿La escuela tiene prestigio en algo?*

*Sí en lo académico es reconocida*

*¿Desde cuándo tiene este prestigio?*

*Bueno (ríe) yo tengo aquí seis años, a partir de ese momento he escuchado a las madres de familia sobre el nivel que tiene la escuela y siento que se ha mantenido*

#### **3.2 Papel del director en el prestigio de la escuela.**

*¿Los directores han fomentado el prestigio de la escuela?*

*No directamente, creo que aquí el prestigio lo hace todo un equipo*

*¿Qué han hecho los directores para que la escuela tenga prestigio?*

*He siento que el director influye pero no lo es todo*

#### **3.3 Función del director actual para mantener el prestigio.**

*Desde su experiencia ¿El director actual hace algo para dar continuidad al prestigio?*

*Mmmh... trata de darle seguimiento a la organización que existe pero siento que puede dar más*

*¿Debe hacer el director alguna actividad en concreto para mantener el prestigio?*

*Pues yo creo que la única que hace es la de alentarnos a continuar con nuestro trabajo porque creo que el prestigio, insisto no lo hace una persona, lo hace un equipo*

#### **4. PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR.**

##### **4.1 Características personales del director.**

Desde su perspectiva ¿qué características tiene el director para ejercer la función directiva?

*Mmmh... tiene cierta capacidad para manejar el cargo, digo cierta porque le falta más, este, el director actual no es un líder innato, que una persona que asciende a esos cargos debe de serlo, eh... es mediador, pero siento que le faltan dos cosas importantes que es una buena capacidad y liderazgo*

¿Entonces esto limita la actividad del director?

*Pues si porque se han presentado situaciones en las que el no ha podido darle solución a un problema bastante fácil desde mi punto de vista*

##### **4.2. Características del trabajo.**

Desde su punto de vista ¿Qué actividades escolares hace bien el director?

*¡Ay Dios! (ríe), ¿qué actividades escolares? pues es que las actividades escolares las hacemos los docentes y se ven reflejadas en el trabajo que uno ya tiene y lógicamente pues es el reflejo de la escuela ¿no? y quien encabeza la escuela pues es un director y directamente él no hace las actividades*

¿En qué elementos necesita mejorar?

*Ser mas determinante, este el no ser tan pasivo en algunas situaciones que se necesitan darle prioridad, es que la palabra determinante para mí es muy importante para mí encierra todo*

#### **4.3. Sugerencias para mejorar el trabajo del director.**

¿Qué sugerencias tiene para que el director desarrolle mejor su función como director?

*Yo creo que la única sugerencia que existe para alguien que asciende a una dirección es realmente que la persona sepa que un director es un director en toda la extensión de la palabra, no es un puesto sencillo, es una responsabilidad grande porque está a cargo de una escuela, entonces, si esa persona no considera o no sabe lo que es una dirección no la debe de tomar. Punto final.*

## ANEXO 4

### ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

#### 1. EL PADRE DE FAMILIA Y LA ESCUELA

**1.1 Tiempo de contacto con la escuela.** ¿Desde cuándo tiene usted contacto con la escuela? ¿Por qué motivos?

**1.2 Cargos desempeñados en la escuela.** ¿Tiene algún cargo en la escuela, En la Sociedad de Padres de Familia o en el grupo de su hijo o hija? ¿Qué actividades le toca realizar en el cargo que desempeña? ¿Qué otros cargos ha desempeñado en la escuela?

#### 2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA.

**2.1 Criterios para elegir la escuela.** ¿Qué elementos tomó en cuenta para elegir esta escuela?

**2.2 Acceso a la escuela.** ¿Hubo algún procedimiento para que sus hijos entraran a esta escuela? ¿En qué consistió? ¿Cómo logró el acceso a la escuela?

**2.3 Prestigio de la escuela.** Desde su punto de vista ¿La escuela tiene prestigio? ¿En qué tiene prestigio la escuela? ¿Cómo logró la escuela este prestigio? Por el conocimiento que tiene de la escuela ¿Los directores han intervenido para que la escuela tenga este prestigio? ¿De qué manera?

#### 3. EL DIRECTOR Y SUS FUNCIONES

**3.1 Función del director en la escuela.** Desde su conocimiento como padre o madre de familia ¿Qué debe hacer el director en una escuela?

**3.2 Características del buen director.** Desde su experiencia como padre o madre de familia ¿cuáles son las características de un buen director en cuanto a actitudes, habilidades y conocimientos?

**3.3 Actividades prioritarias.** Desde su punto de vista como padre o madre de familia ¿hay alguna actividad a la que el director le da más importancia? ¿Cuáles son? ¿Cómo lo ha identificado?

#### **4. EL DIRECTOR Y LOS PADRES DE FAMILIA**

**4.1 Demandas del director:** ¿El director solicita la participación de los padres de familia? ¿En qué solicita la participación de los padres de familia? Cómo madre de familia ¿Qué opina de lo que le solicita el director?

**4.2 Demandas de los padres al director.** ¿Hay solicitudes de los padres hacia el director? ¿Qué tipo de solicitudes hacen los padres al director? ¿Por qué?

**4.3 La comunicación entre director y padres de familia.** ¿Hay momentos o circunstancias en que el director y los padres de familia tienen contacto? ¿Cuáles son esos momentos? ¿El director tiene comunicación con los padres? ¿De qué medios se vale para informar a los padres de familia? ¿Qué tipo de información envía el director a los padres de familia? ¿Con qué frecuencia? ¿El director invita a los padres a reuniones o a entrevistas personales? ¿Cuáles son los motivos por los cuales el director llama a los

padres de familia a reunión o a entrevista individual? ¿Con qué frecuencia hay juntas del director con los padres de familia?

## **5. PERCEPCIÓN GENERAL DEL TRABAJO DEL DIRECTOR.**

**5.1 Características del trabajo del director.** Según lo que ha observado ¿El director tiene alguna característica que lo distinga para hacer su función? ¿Hay alguna actividad que realice bien el director? ¿Cuál o cuáles? ¿Hubo algunas modificaciones en la participación de los padres cuando el director actual llegó a la escuela? ¿Qué tipo de modificaciones hubo? ¿Qué acciones debe hacer y no hace?

**5.2 Función del director actual para mantener el prestigio.** Desde su experiencia ¿Hay alguna actividad que el director realice para dar prestigio a la escuela? ¿Qué acciones está haciendo? El director actual ¿hace algo para dar continuidad al prestigio? ¿Debe hacer el director alguna actividad en concreto para mantener el prestigio?

**5.3 Satisfacción del trabajo.** ¿Se considera satisfecho (a) de la labor del director? ¿Por qué?