Universidad Pedagógica Nacional
“Francisco Morazán”
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Maestría en Formación de Formadores de Docentes de Educación Básica

I Promoción

Tesis de Maestría

“Análisis de la Influencia de la Cultura Institucional en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes, desde los Criterios de los Directores, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia. El Caso de Cuatro Centros de Educación Básica, del Distrito Central”

Tesista

Elihut Benjamín Rosales Almendárez

Asesora de Tesis

M.I.E. Iliana Teresa Parrales Ordoñez

Tegucigalpa M.D.C. Honduras C. A.

Junio de 2012

TESIS:

"Análisis de la Influencia de la Cultura Institucional en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes, desde los Criterios de los Directores, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia. El Caso de Cuatro Centros de Educación Básica, del Distrito Central"

Universidad Pedagógica Nacional
“Francisco Morazán”
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Maestría en Formación de Formadores de Docentes de Educación Básica

I Promoción

Tema

“Análisis de la Influencia de la Cultura Institucional en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes, desde los Criterios de los Directores, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia. El Caso de Cuatro Centros de Educación Básica, del Distrito Central”

Tesis para obtener el título de

Máster en Formación de Formadores de Docentes de Educación Básica

Tesista
Elihut Benjamín Rosales Almendárez

Asesora de Tesis
M.I.E. Iliana Teresa Parrales Ordoñez

Tegucigalpa M.D.C. Honduras C. A.

Junio de 2012

AUTORIDADES

M.Sc. DAVID ORLANDO MARÍN LÓPEZ
Rector

M.Sc. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA
Vicerrector Académico

M.Sc. RAFAEL BARAHONA LÓPEZ
Vicerrector Administrativo

Dra. YENNY AMINDA EGUIGURE TORRES
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

M.Sc. GUSTAVO ADOLFO CERRATO PAVÓN
Vicerrector del Centro Universitario de Educación a Distancia

M.Sc. CELFA IDALISIS BUESO FLORENTINO
Secretaria General

Ph.D. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS
Directora de Postgrado

TEGUCIGALPA, M.D.C. HONDURAS, C.A.

Junio de 2012

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de Máster en Formación de formadores de docentes de educación básica.

Tegucigalpa, M.D.C., ___ de junio de 2012

M.Sc. Francy Dolores Matute Salgado
Examinadora presidente

M.I.E. Iliana Teresa Parrales Ordoñez
Examinadora

M.Sc. Olvis Adalid Castro González
Examinador

Elihut Benjamín Rosales Almendárez
Tesista

DEDICATORIA

Dedico esta Tesis en primer lugar a Dios todo poderoso que con su infinito amor me ha llenado de fortaleza y sabiduría para seguir adelante y poder concluir este proyecto de la mejor forma posible.

En segundo lugar es para mí motivo de gran satisfacción poder dedicar esta Tesis a mi querida esposa la Profesora y Licenciada Hilda Rosa Flores Salgado, quien se sacrificó a mi lado durante el tiempo que duró este estudio, brindándome su apoyo, teniendo paciencia y aportando ideas frescas y llenas de conocimientos.

De igual manera dedico este trabajo, a todas y cada una de aquellas personas que de una u otra forma me apoyaron, auxiliaron y colaboraron, par que este proyecto se convierta en una realidad.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a Dios, porque sin él nada es posible, por la salud, la fuerza de voluntad para seguir adelante sin desmayar y por permitirme ver culminado este proyecto de vida.

De igual forma mi profundo e infinito agradecimiento a mí querida esposa, la Profesora y Licenciada Hilda Rosa Flores Salgado y a mis hijos: Marlon Eliuth Rosales Flores, Gilda Karina Rosales Flores y Paola Stephany Rosales Flores por todo ese tiempo que les robé para dedicarlo a mi proyecto, que también les aseguro, es de ustedes.

También mi agradecimiento especial a todos mis profesores, que con mucha paciencia me impartieron sus conocimientos y me llevaron casi de la mano para cumplir con esta meta en mi vida profesional, siempre los recordare a todos.

Especial agradecimiento a las autoridades de Post Grado, es decir, a nuestra Directora, la Doctora Jenny Margoth Zelaya Matamoros porque nos adoptó como suyos, sin pedirnos nada a cambio más que nuestra responsabilidad en el estudio y el trabajo. A nuestra Coordinadora, la Licenciada Francy Dolores Matute Salgado por su gran tolerancia y sus consejos a tiempo.

Finalmente pero no menos importante mi agradecimiento a mi Asesora de Tesis, la Licenciada Iliana Teresa Parrales Ordoñez que con sus observaciones, sugerencias y recomendaciones, hizo posible que poco a poco fuera dándole forma a mi Tesis.

ÍNDICE

DEDICATORIA 7
AGRADECIMIENTO 8
INTRODUCCIÓN 11
CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema 13
1.1 Formulación del Problema 14
1.2 Delimitación del Objeto de Estudio 14
1.3 Objetivos 14
1.4 Preguntas de investigación 15
1.5 Justificación 16
CAPÍTULO II: Marco Teórico 17
2.1 Contextualización de la Cultura Institucional 17
2.2 Elementos de la Cultura Institucional 20
2.2.1 Las Creencias de los “Actores” 21
2.2.2 Los Rituales Escolares 22
2.2.4 Innovación y Mejora A Partir de la Cultura Institucional 26
2.2.5. La Comunicación y su Sistematización 29
2.3 Estrategias de Cambio en los Actores del Proceso Enseñanza-Aprendizaje 31
2.3.1 Algunas Estrategias de Cambio Centradas en los Directivos de Centros Educativos 32
2.3.2 Algunas Estrategias de Cambio Centradas en los Docentes de Centros Educativos 36
2.3.3 Estrategias de Cambio Centradas en los Estudiantes 41
CAPÍTULO III: Marco Metodológico 48
3.1 Tipo de Investigación 48
3.2 El estudio de casos como metodología de investigación 48
3.3 Población y Muestra 49
3.4 Instrumentos 50
CAPÍTULO IV: Presentación y Análisis de Resultados 55
4.1 Categoría “Creencias” 55
4.2 Categoría “Comunicación” 57
4.2.1 Subcategoría “Comunicación Institucional” 57
4.2.2 Subcategoría “Estilos de Enseñanza” 59

4.3 Categoría “Valores y Principios” 60
4.4 Categoría “Rituales”..... 61
4.5 Categoría “Cultura Institucional” 63
4.6 Categoría “Innovación y Cambio” 64
4.7 Categoría “Calidad Institucional”..... 65
CONCLUSIONES..... 67
LIMITACIONES 71
LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE MEJORA..... 72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 77
Anexos 85
Anexo No. 1.- Definición de Términos 86
Anexo No. 2.- Instrumento Aplicado a Estudiantes..... 88
Anexo No. 3.- Instrumento Aplicado a Padres de Familia 91
Anexo No. 4.- Instrumento Aplicado a Directores 94
Anexo No. 5.- Instrumento Aplicado a Docentes 97

INTRODUCCIÓN

La cultura institucional tiene, sin lugar a dudas, influencia en los estilos pedagógicos con que se desarrolla el quehacer educativo en los centros de enseñanza, por lo que resulta interesante analizar el nivel de ésta en nuestro contexto nacional, y de manera particular en el tercer ciclo del nivel educativo básico.

Los centros de educación básica, como instituciones educativas constituyen organizaciones muy complejas, multidimensionales y en cuyas estructuras se desarrollan funciones formales e informales, en las que interactúan dinámicas personales e interpersonales, atravesadas por relaciones de poder. De tal suerte, que la organización del trabajo docente y la organización escolar tomados como una unidad conceptual y operativa dentro de la institución, pueden constituirse en una línea de análisis que revele aspectos ocultos, sumergidos en la cotidianeidad, en las rutinas y modalidades de la vida escolar que nos permitan abordar la cultura de la institución y a partir de ese conocimiento visualizar posibilidades y alternativas de cambio, pero más que eso, que influencia ejercen en las practicas pedagógicas de los docentes.

En esta línea, la presente investigación, “Análisis de la influencia de la cultura institucional en las prácticas pedagógicas de los docentes, desde los criterios de los directores, docentes, estudiantes y padres de familia: El caso de cuatro centros de educación básica del Distrito Central”, se centra en examinar las creencias y rituales académicos, así como la comunicación, estilos pedagógicos y otras particularidades propias de la cultura institucional.

El documento está integrado por cinco capítulos, de los cuales los primeros dos presentan el problema, sus objetivos, preguntas de investigación y justificación, así como un marco teórico que permite vislumbrar los planteamientos de distintos referentes teóricos que explican cada uno de los elementos analizados. En el

tercer capítulo se encuentra el diseño metodológico sobre el cual se apoya esta investigación, para continuar luego con la presentación y análisis de los resultados, en el quinto capítulo. Finalmente, se exponen las conclusiones extraídas a partir de los hallazgos, las cuales permitieron esbozar algunos lineamientos a considerar en futuras propuestas relacionadas con la temática de esta investigación.

Como cierre, se encuentran las referencias bibliográficas consultadas y un apartado especial donde se presentan los anexos, entre los cuales se incluyen los instrumentos de investigación utilizados para recolectar la información que formó parte toral del presente estudio.

CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema

La cultura institucional es un elemento clave para el desarrollo de la identidad de los centros educativos; sin embargo, muchas veces, es vista de menos, limitándose solamente al “cumplimiento” de los requisitos que todo centro debe poseer, esto es, documentos como los Planes Educativos de Centro, Planes Curriculares, Planes Operativos, entre otros, que suponen reflejar el tipo de institución, qué se es, y qué, en teoría, se espera ser.

Es poco tratado el hecho de que la cultura institucional (u organizacional, como también se le conoce) pueda servir como una herramienta de mejora, y más aún: como promotora de los procesos de innovación y cambio en los centros de enseñanza.

Al respecto, Sánchez y López (2010:94), plantean que es, precisamente, a la cultura de la institución a la que se le atribuye que la misma sea de lo mejor, o de lo peor.

Los mismos autores, citando a Morín (1995:125), continúan afirmando que, para equilibrar ambos polos bien valen sus palabras: “la cultura, como todo dispositivo informativo/generativo, permite mantener la complejidad singular de una sociedad (...) es decir, garantiza la invarianza de esta complejidad (...), pero al mismo tiempo, es aquello que puede integrar lo nuevo, la invención, y transformarlo en adquisición invariante”.

La situación problemática que se plantea en esta investigación, radica en el hecho de la poca información acerca de cultura institucional en nuestro contexto nacional, así como la influencia de los elementos de la misma en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica, con el fin de identificar las necesidades de formación en cultura institucional, y los posibles cambios que se puedan realizar para mejorar las prácticas pedagógicas, a partir de los elementos de esta cultura.

1.1 Formulación del Problema

En el marco de la presente investigación, el problema a tratarse fue el siguiente:

¿Cuáles son los criterios de los directores, docentes, estudiantes y padres de familia de los centros de educación básica respecto a la influencia de la cultura institucional en las prácticas pedagógicas de los docentes?

1.2 Delimitación del Objeto de Estudio

Este estudio se realizó en cuatro centros de Educación Básica del Distrito Central, del departamento de Francisco Morazán, dos de ellos situados en el Distrito Educativo No. 7, y dos localizados en el Distrito Educativo No. 2.

Los informantes considerados fueron los cuatro directores, dieciséis docentes, quince estudiantes y dieciséis padres de familia, que conformarán una muestra representativa para cada uno de los centros, como puede observarse en el apartado de la Población y Muestra del presente documento.

En relación a los estudiantes, particularmente, se consideraron solamente los que se encuentren matriculados en alguno de los grados del tercer ciclo de enseñanza (séptimo, octavo o noveno grado).

1.3 Objetivos

Objetivo General

Identificar el nivel de influencia de los elementos de la cultura institucional de los centros de educación básica, en las prácticas pedagógicas de sus docentes, desde los criterios de los directores, docentes, estudiantes y padres de familia.

Objetivos Específicos

1. Reconocer las creencias, rituales, apertura al cambio y conocimiento de la cultura de la institución, que poseen los miembros de la comunidad académica de los centros de educación básica.

2. Determinar la influencia que tienen las creencias y rituales de los docentes, estudiantes y directores sobre las prácticas pedagógicas y el clima en el aula.

3. Analizar la postura de los directores, docentes, estudiantes y padres de familia respecto a la posibilidad de cambio en relación a la cultura institucional en los centros educativos.

4. Plantear, a partir de los resultados obtenidos, algunos lineamientos que orienten futuras propuestas de mejora en relación a la cultura institucional de los centros educativos, de manera particular, en el tercer ciclo de educación básica.

1.4 Preguntas de investigación

Para el desarrollo del presente estudio se consideraron como guías, las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las creencias que los directores, docentes, estudiantes y padres de familia, tienen de ellos mismos, y de los demás miembros de la comunidad académica?
- ¿Cuáles son los ritos escolares que predominan en los centros de educación básica?
- ¿Qué nivel de conocimiento poseen los miembros de la comunidad académica respecto a la cultura institucional de sus centros educativos?
- ¿En qué medida influyen las creencias y rituales de los directores, docentes y estudiantes en el desarrollo de las clases?
- ¿Qué postura toman los miembros de la comunidad académica respecto a la innovación y cambio?
- ¿Qué cambios se podrían implementar en las culturas institucionales de los centros de educación básica?

1.5 Justificación

El presente estudio está dirigido a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de centros de educación básica, con el propósito de fortalecer la identidad y la cultura de la institución, así como concientizarlos respecto a la influencia que esto tiene en el desarrollo cotidiano de las clases, lo que resulta importante en el clima organizacional, pero que es un elemento raramente estudiado. Esto, en alguna medida, afecta la manera de comportarse de los individuos dentro de una organización.

La presente investigación nos permitió abordar de manera concreta cada uno de los elementos de la cultura institucional, y aprovecharlos para orientar las prácticas pedagógicas de una manera innovadora.

Esta investigación busca explorar e interpretar de manera objetiva los criterios de los miembros de la comunidad educativa de cuatro centros de educación básica, respecto a la influencia que la cultura institucional tiene sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, con miras a la elaboración de lineamientos para una propuesta de mejora de los procesos de innovación educativa, partiendo de los datos obtenidos.

Si bien la literatura existente respecto la cultura organizacional no es mucha, en comparación con la que se puede encontrar en otras temáticas, aun así la poca información se refleja, básicamente, de manera cuantitativa, lo que no nos permite analizar las actitudes y otros elementos subjetivos de las personas consultadas.

Aunque este estudio se aborda de manera cualitativa, la información recopilada a través de este enfoque, nos facilitará también expresarla de manera cuantitativa, ofreciendo una visión holística de la problemática en torno a la cultura institucional en los centros de Educación Básica.

CAPÍTULO II: Marco Teórico

2.1 Contextualización de la Cultura Institucional

Como el presente documento plantea en el capítulo anterior, hoy en día, es a la cultura institucional a la que se le atribuye el hecho de que se diga que un centro educativo es mejor que otro. No obstante, deben considerarse algunas particularidades de los centros de enseñanza.

En cuanto a nuestro país, resulta escasa la literatura que trate este asunto; sin embargo y para tener una visión más amplia en lo que a cultura institucional respecta, a continuación se recoge una serie de afirmaciones por parte de expertos de distintos países.

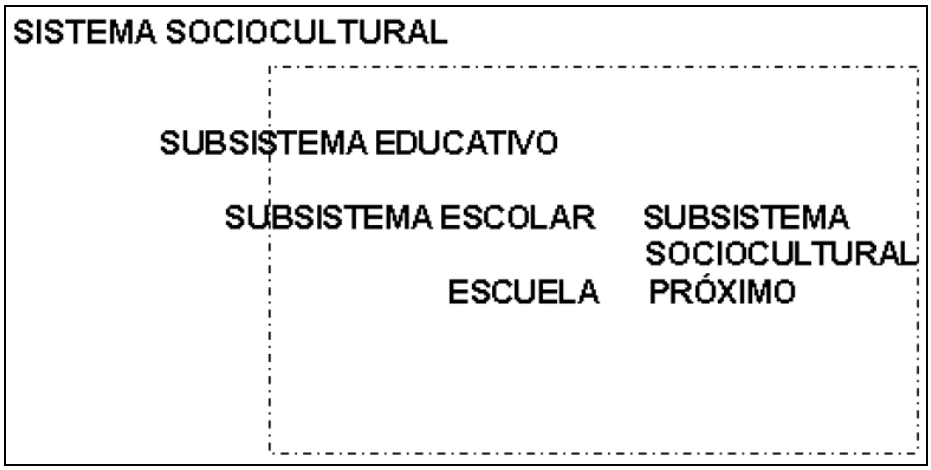
Fernández (1981, en Gairín, 1995), clasifica las tipologías escolares en función de los recursos (humanos, económicos y temporales) disponibles y de la influencia del ambiente (político, religioso, sociogeográfico, etc.).

Para Gairín (1995), la identificación de las características de los centros adquiere pleno sentido y, respecto a ello, según este autor, cabe considerar algunos criterios como: titularidad, niveles educativos que acoge, número de unidades, ubicación geográfica, distribución de los recursos humanos, edad, sexo, etc. régimen de permanencias de alumnos y profesores, características singulares del alumnado, características singulares del centro, financiación, entre otros.

Al respecto, el mismo autor afirma que la realidad inmediata se presenta a la escuela a partir de una serie de ámbitos (social, cultural, económico, político, etc.) interrelacionados sobre los que las instituciones escolares deben de tomar postura. La escuela puede abrirse al medio, potenciar su conocimiento y favorecer las relaciones de intercambio, pero también puede cerrarse sobre sí misma y participar de formas de acción descontextualizadas. En ambos casos existe una

definición, una manera de entender la realidad, que contribuye a caracterizar un determinado modo de entender el proceso pedagógico-didáctico de intervención. Esto puede verse reflejado en el siguiente esquema.

Figura No. 1.- La escuela como un subsistema



Fuente: tomado de Gairín (1995)

Como se puede apreciar, la escuela se convierte en un elemento dual, tanto del subsistema escolar, como del subsistema sociocultural próximo; del primero, porque se rige de él, y del segundo, porque surge a partir de las necesidades de la comunidad, por lo tanto, no puede desligarse de ella. Sin embargo, también el subsistema escolar es dependiente del subsistema educativo, que a su vez se desprende del sistema sociocultural. Es en este punto, donde resulta imprescindible hablar de cultura institucional.

La cultura en sus acepciones es polisémica, en virtud de los diferentes significados que fue adquiriendo a través del tiempo y desde las perspectivas disciplinares que enfatizan. (Fernández, 2007:1)

El mismo autor plantea que la clave de la cultura organizativa está en el exterior de la organización. La mera copresencia en un espacio normativo permite la emergencia de manifestaciones que exceden lo escrito, se debe, a que cualquier

individuo encarna en sus actitudes, posiciones ideológicas, creencias, formación, aficiones, tendencias y propensiones, maneras de relacionarse con otros compañeros y familiares.

En cuanto al conocimiento de cultura institucional, Lezama y Ruiz (s.f.) afirman que, si bien en el ámbito empresarial existe un vasto conjunto de estudios al respecto, y que los mismos proporcionan soluciones encaminadas a la gestión y desarrollo de las organizaciones, en el plano educativo, este es un tópico relativamente nuevo que, a pesar de su importancia, es un tema en el que no se ha profundizado.

En este contexto, cabe resaltar el trabajo de García y Aldana (2010:117), en el que recogen las afirmaciones de varios autores:

La cultura escolar se puede apreciar a partir de una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con los docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio indagatorio sobre las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres, así como la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo de las instituciones escolares. (Bertely, 2000)

La cultura escolar se trasmite y se resignifica cotidianamente. Ossa (2008) señala que se inculcan a sus nuevos e inexpertos copartícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Pérez-Gómez (2005) señala que el encuentro y la mezcla de diferentes formas individuales e institucionales que dan sentido a la organización escolar, se denomina cruce de culturas. Frente a este concepto Sarasola (2007) menciona que el encuentro entre educación especial y educación regular ha tendido a convertirse en un choque de culturas, pues cada una posee y mantiene su historia, su cotidianidad y sus significados. Por ello resulta indispensable caracterizar la inclusión y develar su relación en la cultura de las escuelas.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros en tanto comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, y con independencia de si tienen o no discapacidad. (Stainback, 1999).

2.2 Elementos de la Cultura Institucional

Partiendo de lo anterior, resulta necesario retomar los indicadores planteados por Caicedo (2009), que surgen como respuesta a la interrogante ¿qué se mide en cultura organizacional?:

a. Dominancia de creencias
b. Dominancia del estilo comunicativo
c. Importancia, tenencia y pertenencia de valores y principios
d. Importancia e influencia de mitos y ritos
e. Importancia e influencia de los héroes y heroínas

Referente a esto, Gairín (1995) afirma que los hábitos y costumbres ejercitadas en una determinada realidad social, así como las normas jurídico-administrativas aplicables, son la expresión operativa de la estructura social y política que conforma una determinada sociedad.

Según este autor, los procesos de evaluación institucional, a través de instrumentos estandarizados o propios, pueden ayudar a establecer el nivel organizativo alcanzado. y plantea que, entre otras variables habrá que considerar la relación de profesores(as) y alumnos(as); el grado de funcionamiento de los equipos de profesores(as): departamentos, comisiones, etc.; la homogeneidad o la heterogeneidad de la línea metodológica del profesorado; la influencia de variables personales; la actitud y la motivación del profesorado y de los órganos de gobierno para trabajar en las áreas específicas de su competencia; las soluciones organizativas adoptadas; el trabajo cooperativo con los padres/madres, y la organización de los espacios escolares.

Para comprender mejor el “trasfondo oculto” de los centros educativos, mismos que integran la cultura de estas instituciones, comenzaremos a escudriñar cada uno de ellos.

2.2.1 Las Creencias de los “Actores”

En cuanto a este elemento, Acevedo (2008) cita lo siguiente “…hay que tener en cuenta que toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, la construcción de su enseñanza y su aprendizaje” (Abell, 2007; Cochran-Smith y Lytle, 1990; Porlán y Rivero, 1998).

Sobre este particular, nos parece muy oportuno apuntar que en toda actividad educativa no solo el profesor hace acopio de ciertas creencias para el desempeño de su labor, sino que también los otros actores, llámense estos estudiantes , padres de familia y autoridades, también tienen sus propias creencias.

Para Ballester y Nadal (2005:1), existen una serie de rutinas, tanto de profesores como de alumnos que a modo de “ley oculta” condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Vogliotti y Macchiarola (2003:1) “El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Aparece como una alternativa a los enfoques proceso-producto que intentan medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, poniendo luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos”.

2.2.2 Los Rituales Escolares

Respecto a los *rituales escolares***,** Da Matta (1983) propone la hipótesis de que "los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter" (…) "Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología predominante, en su sistema de valores…".

Según la opinión de Vain (2002:2), en la Argentina es relativamente sencillo observar que la institución escolar está abarrotada de rituales. Desde aquellos muy estructurados, como los "actores escolares", hasta formas ritualizadas que atraviesan lo cotidiano, como la formaciones, el saludo a las autoridades, los premios y castigos, etc. Niños y jóvenes son expuestos a un conjunto de conductas estereotipadas y generalmente transmitidas de un modo repetitivo, y en apariencia carente de significación para ellos. Los docentes son los encargados de esa transmisión, que entendemos se produce, en la mayoría de los casos, de un modo rutinario, tradicional e inconsciente.

Otra autora argentina, Guillén (2008:137), M.Sc. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata, hace un análisis de los rituales en las escuelas públicas de dicho país, y se plantea interrogantes como "¿qué mantiene los rituales escolares? ¿Cuál es la motivación que subyace en directivos y docentes para mantenerlos?"

Para efectos del presente estudio, resultará de gran importancia observar los hallazgos a dichas interrogantes planteadas.

Guillén (2008:138) plantea que los rituales escolares se perpetúan en la institución escolar aún cuando los alumnos declaran aburrirse y los docentes afirman sentirlo como una carga.

Es interesante plasmar la idea de Isla y Bruce (1992): “Desde los científicos sociales, desde los políticos, desde los maestros, desde los alumnos y desde los padres, sólo para nombrar a algunos, la visión que se tiene de la escuela y de los rituales escolares no es idéntica”.

Desde esta perspectiva, los rituales impregnan la existencia cotidiana ocupando un punto nodal en la cultura y constituyendo importantes fundamentos de la vida institucional de la sociedad y de sus organismos, entre los que se encuentra la escuela. (Guillén. 2008:146)

Para McLaren (1995:55) rito o ritual es “toda ceremonia que implique procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de «sagrada»”.

La misma autora menciona los *rituales patrióticos*, a los que se refiere como “ceremonias escolares que narran a través del acto, un acontecimiento histórico considerado fundamental para la Historia Argentina. Estos rituales, se realizan en fechas previstas por el Calendario Escolar…”

Asimismo, menciona los *rituales de resistencia*, que pueden ser activos o pasivos, y los *rituales conmemorativos*, que son dictados por la “Dirección General de Escuelas de la Provincia” en Argentina (lo que en Honduras equivaldría a las Direcciones Distritales, dependiendo del nivel o jerarquía, llegando hasta la Secretaría de Educación).

Al respecto, el mismo McLaren (1995) describe los rituales de resistencia como un tipo de “desestructuración” del ceremonial.

Resulta interesante la lectura del artículo de Guillén (2008), que, como se intentará realizar por medio del presente estudio, recoge importantes

observaciones respecto a hechos cotidianos y “ceremoniales”, o más bien “culturales” de la vida de las instituciones educativas, por medio de entrevistas, cuestionarios y observaciones, en las cuales, la mayoría de los estudiantes manifiestan inconformidad con los rituales, ya que les son «impuestos», lo que les provoca aburrimiento, redundando al final en indisciplina. Sin embargo, al profundizarse en las respuestas arrojadas por los alumnos, cabe destacar el hecho de que los mismos anhelan disciplina, pero que los directivos y docentes de los centros educativos la realizan por medio de prácticas impositivas.

En nuestro país, y tomando en base estos referentes teóricos, podríamos decir que “ritual” equivale a “actos cívicos” entre otros, donde podemos observar la puesta en práctica de la cultura institucional, por medio de los rituales, cual si fuera una especie de “máquina”, que al encenderse, inmediatamente provoca el movimiento simultáneo de las piezas: los directores, docentes, estudiantes e incluso los padres de familia. Los primeros, como los promotores de la disciplina “autoritaria”, que reciben chocantemente los estudiantes, manifestando por ello actitudes negativas, empeorándose conforme avance la edad de los estudiantes, y llegando a su “punto crítico” con los alumnos de secundaria.

Cruz (2009) habla respecto al poder del ritual y la influencia que este tiene desde los Consejos Técnicos Escolares (CTE):

El poder del ritual encuentra en la evocación del pasado su actualización y sentido, en el caso del CTE (Consejo Técnico Escolar) es un espacio que aparece como el lugar donde el pasado se hace presente a través de formas organizativas que evocan costumbres, normas, hábitos y tradiciones que se sostienen en mitos fundacionales producto del proceso histórico de la secundaria como institución. Ejemplo de ello lo encontramos en el asunto de la disciplina y la evaluación a los alumnos, temas que identifican el nivel, que frecuentemente aparecen en las reuniones de maestros y que siguen estando presentes desde que nació la secundaria -en la década de los veinte del siglo pasado- así como la idea de larga

duración de que la secundaria debe responder a los intereses y necesidades de los adolescentes.

2.2.3 Gestión de la Cultura Institucional

La cultura institucional ha venido a tomar un papel fundamental en los distintos procesos de las instituciones educativas, es decir, no solamente en lo pedagógico, sino también en lo administrativo, causando un impacto en los sistemas tradicionales de administración y políticas educativas.

Gairín (2000:36) comenta que "se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución, algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución.

En ese sentido, resulta pertinente destacar lo que plantea el IIPE (2000:11-12):

> *"La administración escolar institucionaliza rutinas formalistas de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección está restringida a la administración general de recursos, y disociada de las tareas pedagógicas. No proporciona indicadores de desempeño e impide la construcción de una visión global de la organización".*

La cultura burocrática que separa conceptualmente la ejecución y la decisión de políticas está puesta en cuestión no sólo por una larga serie de investigaciones sino por la evidencia cotidiana que muestra lo contrario. Las acciones cotidianas en el aula relativas a los contenidos, a la evaluación suponen todas ellas sendas decisiones relacionadas con políticas, objetivos y estrategias redefinidas y reconstruidas. Las comunicaciones que circulan y las que se restringen en un

centro educativo también son decisiones de política que afectan a esa organización. Asimismo todas las acciones de supervisión definen políticas o micropolíticas educativas.

Los enfoques actuales sobre las escuelas, basados en la teoría de sistemas dan cuenta más satisfactoriamente de esta realidad. Los sistemas organizacionales son sistemas de decisiones que se toman en función de otras asumidas como premisas, sea positivamente para continuarlas o negativamente para reorientar las acciones. Las diferencias en un sistema de decisiones vienen dadas por los niveles de abstracción y generalidad, y por el tipo de orientación que establecen hacia otras decisiones o “decididores”.

Para Mendoza (2006:95) un director tiene, entre sus funciones, ayudar al personal y a las organizaciones al logro de sus objetivos de una manera siempre ética y socialmente responsable. Al mismo tiempo, encara numerosos retos derivados de la propia organización, las necesidades de los empleados y la realidad social circundante.

En el caso particular de nuestro país, resulta evidente la deficiencia en los procesos de gestión, en todos los niveles organizacionales, y más evidente aún la falta de conocimiento de la cultura institucional y de sus elementos, lo que retrasa la innovación y la mejora de la educación nacional.

2.2.4 Innovación y Mejora a Partir de la Cultura Institucional

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a una pregunta clave para el desarrollo de esta investigación: ¿Cómo puede la cultura institucional influir en el mejoramiento de un centro educativo?

En un estudio longitudinal realizado en España por López y otros, durante los años 2005-2008 se indagó sobre incidentes críticos que aparecían en las narraciones de los informantes, buscando el rastro de la cultura institucional.

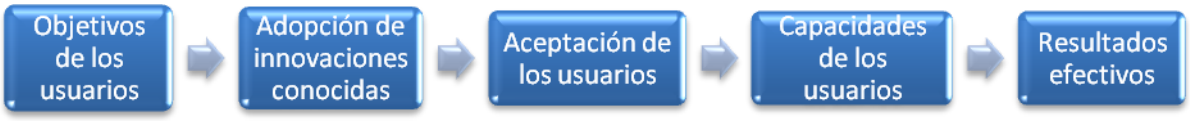
En dicho estudio, caben resaltar algunos elementos del marco conceptual que orientó los protocolos de entrevista y observación, tales como: significados asociados a las características físicas y espaciales del centro; ceremonias y rituales institucionales; el lenguaje institucional; normas, creencias y valores implícitos; el acceso y la socialización de los nuevos miembros; las definiciones y el discurso dominantes sobre la identidad organizativa, la realidad percibida y la práctica de la innovación.

Estos elementos, adaptados al contexto nacional, servirán como base de la investigación que se pretende desarrollar.

Sin duda alguna, uno de los máximos iniciadores de los procesos de innovación y cambio es Michael Fullan (2004:4), quien en su artículo “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, desarrolla una exquisita reseña de los procesos de cambio educativo, y del cual rescatamos la siguiente idea: “El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios sí innovan se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo”.

El mismo autor nos ofrece el siguiente esquema:

Figura No. 2.- Etapas en el proceso de innovación



Fuente: Fullan (2002:5)

Para Sánchez y López (2010:96), una estrategia que algunos investigadores han utilizado para alcanzar una comprensión profunda de las culturas escolares y la forma en que estas modelan los procesos de mejora, ha sido la observación sistemática de las relaciones entre los docentes.

Al respecto, Nias, Southworth y Yeomans (1989) y afirman que los mismos han proporcionado ricas descripciones de cómo las culturas colaborativas soportan las prácticas innovadoras. Rosenholtz (1989) habla respecto a las culturas del movimiento y de la resistencia.

Ya que el aprendizaje implica un cambio de conducta por parte del que aprende, podríamos decir que las instituciones también pueden aprender, o sea, cambiar de conducta.

Gairín (2000:37) nos aclara esta postura: “Si consideramos a la organización que aprende como aquélla que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan”.

Para Fullan (1991:4, en Fullan, 2002:7), “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales”.

En este punto, cabe resaltar lo que plantean Vogliotti y Macchiarola (2003:1):

> *El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios pretendidos.*

Precisamente, respecto a los "mediadores" y "vehículos" de los que hablan estas autoras, surge un elemento importantísimo de la cultura organizacional: la comunicación y los planes de acción.

2.2.5. La Comunicación y su Sistematización

Pareja (2007:8), respecto a la comunicación en las instituciones educativas, comenta: "No es necesario recalcar, por su evidencia, que sin la presencia – desde hace algunos años también virtual - de individuos la comunicación no es posible. Sin embargo esta obviedad puede hacer que se olvide algo fundamental, son las características personales de éstos las que, fundamentalmente, determinarán el tipo de comunicación; en otras palabras, el grupo social caracteriza la comunicación al contextualizarla y aporta a ésta sus lenguajes, contenidos, y por supuesto, sus finalidades".

Y, para aclararnos la diferencia entre *información* y *comunicación* afirma: "toda la comunicación contiene información, pero no toda información tiene valor comunicativo".

Respecto al concepto de "comunicación organizacional", este autor (2007:9) nos dice que "su objeto es mejorar la calidad de los mensajes que se intercambian en las organizaciones, así como entre ésta y sus «clientes»", y que "venimos

asistiendo al nacimiento de una comunicación organizacional y de un perfil profesional especializado en unas funciones tan amplias como son las necesidades comunicativas propias de la organización".

En relación al futuro de la comunicación organizacional, comenta que "…a medio plazo, ya no habrá publicistas o relaciones públicas o comunicadores internos o mediadores, estaremos hablando de un profesional más completo".
En nuestro actual sistema educativo nacional, esta función de "comunicador organizacional" aún sigue atribuyéndosele a los directores de escuelas y colegios.

Ahora bien, respecto al plan de comunicación, la organización española RED2002 (2009) presenta un notable documento.

Para comenzar, nos brinda una definición de lo que es un plan de comunicación: "El plan de comunicación es un documento que recoge las políticas, estrategias, recursos, objetivos y acciones de comunicación (internas y externas), que se proponen realizar una organización". (2009:4)

Para esta misma organización (2009:3) "la planificación de la comunicación es un proceso sistemático que no puede dejarse al azar ni a la intuición. Es un proceso profesional".

Al respecto, se mencionan los objetivos y fases del plan de comunicación, según Violan (2009):

> ***Objetivos:***
> *Notoriedad.- Que algo que no sea conocido, se conozca.*
> *Diferenciación.- Dar prestigio o que algo o alguien sea percibido de una manera determinada.*
>
> *Comportamiento.- Para que la gente haga algo o deje de hacer algo.*

Fases:

Diseño.- En el documento de esta organización se aprecian los siguientes aspectos en la fase de diseño: objetivos del plan; destinatarios (a quién se dirige, tanto la comunicación interna como la externa), auditoría inicial del estado de ambos tipos de comunicación (situación actual), plazos (a corto, mediano y largo), recursos disponibles, argumentario y contrargumentario, líneas de alcance (en un centro educativo, las líneas planteadas en este documento, podrían ser adaptadas para: docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general), acciones de comunicación (imagen institucional, presupuesto, y finalmente, la calendarización de acciones.

Ejecución.- Supone la ejecución de todos los aspectos diseñados.

Valoración.- En nuestro ámbito hondureño, a esta fase se le conoce como "autoevaluación", y puede contener los siguientes factores: obtención de resultados, valoración cuantitativa, valoración cualitativa, análisis de distribución del presupuesto, auditoría dela nueva situación, conclusiones argumentadas, propuestas de futuro, documentar y archivar actuaciones.

2.3 Estrategias de Cambio en los Actores del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Desde el punto de vista de Sarason (1990, en Bolívar, 1997) una de las razonas por las que hemos fracasado en cambiar la educación en los últimos años, ha sido por nuestra mala conceptualización de los procesos de cambio escolar, ya que no hemos preparado a los agentes educativos para el cambio.

Para Miranda (2002:1), a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha por todos los países en los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente lo que pasa

realmente en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado.

Raczynski y Muñoz (2007, en Volante y otros, 2008:180), hablando desde el contexto chileno, afirman que el hecho de que el sistema educativo no haya logrado constituirse en una fuente de desarrollo y de distribución equitativa de oportunidades, se debe principalmente a que la reforma ha actuado a un nivel macro, sin considerar las necesidades específicas y concretas de las escuelas.

En ese sentido, es importante mencionar lo que plantean Sykes y Elmore (1989:78, en Bolívar, 1997:25): “En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”.

A partir de lo que comentan los autores internacionales, hemos considerado importante mencionar en los siguientes apartados algunas estrategias que propician, desde los diferentes referentes teóricos, el cambio en las instituciones educativas, a partir de los principales actores que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, directivos, docentes y estudiantes.

2.3.1 Algunas Estrategias de Cambio Centradas en los Directivos de Centros Educativos

2.3.1.1 La supervisión como función y herramienta directiva

Bolívar (1999, en Miranda, 2002) afirma que “los centros son unidades de cambio que pueden poner en marcha procesos de desarrollo institucional que los transformen en comunidades de aprendizaje que, partiendo de la reflexión colectiva sobre su propia experiencia y trabajo, sean capaces de establecer una base de mejora continua.

Desde el punto de vista de Miranda (2002), las reformas y el cambio puestos en práctica por las administraciones educativas no han logrado que los centros hagan suyos los proyectos de innovación o mejora educativas, reflejando

invariabilidad en las prácticas escolares, sin mostrar mejora en estas instituciones. Asimismo, hablando acerca del papel de los supervisores ante el cambio y la mejora de los centros, afirma que tanto supervisores como inspectores juegan un doble papel de control y asesoramiento/apoyo a los centros escolares.

Desde nuestro punto de vista, los directivos de los centros educativos, además de sus funciones administrativas, deben procurar el bienestar académico, un apto clima en las aulas de clase, y un óptimo desempeño de los docentes en su quehacer; por lo tanto, deben retomar su papel de supervisores.

A partir de los párrafos anteriores, cobra relevancia la participación estratégica de los directivos en los procesos de mejora institucional, en conjunto con los demás miembros de la comunidad educativa, creando espacios y coyunturas que posibiliten de la mejor manera la aceptación de posibles cambios y reformas en pro de la calidad en la enseñanza, reflejada en el producto final, que son los estudiantes, y avalada por los mismos familiares de estos, y por la sociedad y comunidad en general.

2.3.1.2 El Liderazgo en los Directivos de Centros Educativos

Anderson (2010:35) argumenta que “no importa el nivel ni el tipo de comparación o de cambio, siempre se llega a la misma conclusión: el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas”.

El mismo autor plantea que los efectos de este tipo de liderazgo –el directivo– son mayores en instituciones donde son más necesarios para el logro de aprendizajes, como por ejemplo en las “escuelas vulnerables”.

En esta línea, Rowan, Raudenbush y Kang (1991, en Volante y otros, 2008:180) plantean que a la hora de evaluar el cambio y mejora en los resultados de

aprendizajes, es necesario evaluar cuánto agregan las características organizacionales al rendimiento de los individuos.

Respecto a lo anterior, cabe destacar lo que comentan Volante y otros (2008:180):

> *Coleman, Hoffer y Rilgore (1982) postularon que las características organizacionales de las escuelas católicas podían explicar el mayor nivel de logro de éstas versus el de las escuelas públicas en EE.UU. Más tarde Bryk y su equipo sugirieron que la organización académica y el ambiente normativo de este tipo de escuelas son las características que pueden contribuir a distinguirlas de las escuelas públicas tradicionales (Bryk et al. 1984), lo que a su vez posibilitó realizar análisis que incluían más niveles organizacionales a la hora de explicar el efecto en la variabilidad de los resultados académicos.*

2.3.1.2.1 Liderazgo Transformacional

Para Salazar (2006), la consideración central a la concepción de liderazgo transformacional es que el líder debe articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso.

Según esta autora, el líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla.

Según Bryman (1996, en Salazar, 2006:5), el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques sobre el liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización. Abandonando las teorías del súper hombre y su fuente de influencia se centra más en dar significado a la tarea. De este modo, la visión, la cultura y el compromiso pasan a ser sus dimensiones teóricas más esenciales.

Bass (1985) manifiesta que el liderazgo transformador es una superación del transaccional e incluye cuatro componentes:

- Carisma (desarrollar una visión)
- Inspiración (motivar para altas expectativas)
- Consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores)
- Estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

Si bien este es un enfoque reciente, el mismo podría ubicarse dentro del Empowerment, por lo que podría hablarse, desde nuestro punto de vista, de un "liderazgo de empoderamiento".

2.3.1.2.2 Liderazgo de Empoderamiento

El empoderamiento (o "Empowerment") es, por naturaleza, una competencia de nivel gerencial o directivo, por lo que se le relaciona directamente con el liderazgo.

Alles (2005:123) define este término como una competencia, a nivel ejecutivo, de aquellos que deben fomentar la misma a su propio grupo de subordinados, por lo que debe representarla dando un efecto en cascada. Se refiere a capacitar a individuos o grupos, dándoles responsabilidad para que tengan un profundo sentido del compromiso y autonomía personal, participen, hagan contribuciones importantes, sean creativos e innovadores, asuman riesgos, y quieran sentirse responsables y asumir posiciones de liderazgo. Asimismo, incluye fomentar el trabajo en equipo dentro y fuera de la organización y facilitar el uso eficiente de los equipos.

Salazar (2006) habla de un liderazgo unido al término "Empowerment", es decir, un "liderazgo de empoderamiento", en alusión a la capacidad de potenciación de las capacidades y talentos del personal, a través de un modo de gestionar y liderar. Argumenta que este es un proceso que permite captar las ideas y deseos

del personal favoreciendo sus capacidades y habilidades para el logro de las metas institucionales y las propias individuales, así como el desarrollo profesional.

Para González (2001:42), el empoderamiento como concepto de liderazgo se fundamenta en las iniciativas de la calidad total, la administración estratégica y se remonta a mediados de los años 80; sin embargo, no ha recibido mayor atención por parte de los administradores de la educación.

2.3.2 Algunas Estrategias de Cambio Centradas en los Docentes de Centros Educativos

2.3.2.1 Constructivismo y Aprendizaje Significativo

Hernández (2009), citando a Gregory, plantea que uno de los referentes teóricos del constructivismo, afirma que el aprendizaje es una actividad mental, dinámica, continua, intensiva, personalizada y autónoma, donde la evaluación es un proceso continuo de observación, atenta, comprensiva sobre la realidad observada que se debe desarrollar, ajustada a la demanda de unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Jonassen, 1991 en Ertmer y Newby, 1993) argumenta que la meta de la instrucción consiste en representar la estructura del mundo dentro del estudiante.

Desde el punto de vista de Baggini (2009), los constructivistas sostienen que el conocimiento no es un calco de la realidad sino una construcción del conocimiento dentro de sí y a partir de allí el sujeto de interpretar la realidad.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de las características elementales de las tres principales teorías de la educación.

Cuadro No. 1.- Resumen del papel del docente, estudiante y de los componentes didácticos desde las diferentes teorías de aprendizaje

	ANTECEDENTE	ESTUDIANTE	DOCENTE	CONTENIDO	METODOLOGIA	EVALUACION
TEORÍA CONDUCTISTA	Tuvo sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX.	El estudiante es un ser pasivo aislado, condicionado, y su aprendizaje es arreglado desde el exterior.	Es un ingeniero educacional y un administrador de contingencia.	Se basa en la utilización de libros, cursos y programas	Es la enseñanza programada, también conocida como técnica instruccional	Se basa en el uso de instrumentos para medir objetivamente las conductas (pruebas pedagógicas.)
TEORÍA COGNITIVA	Su génesis y desarrollo es a finales de la década de los 50.	Es un sujeto activo procesador de información que posee un serie de esquemas, planes y estrategias para aprender y solucionar problemas.	Ya no es el protagonista, promueve el aprendizaje significativo (descubrimiento y recepción).	Utiliza la Tecnología, textos, programa.,	Sería un aprendizaje significativo basado en la enseñanza de estrategias o habilidades de tipo cognitivo.	Se realiza de 3 formas: 1.cuestionarios 2.tareas 3. pruebas.
TEORIA CONSTRUCTIVISTA	Sus orígenes se encuentran en la tercera década del XX, con los trabajos realizados por Jean Piaget.	Es un constructor activo de su propio conocimiento.	Es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educando.	Son seleccionados por el estudiante con la ayuda del docente.	La metodología utilizada se llama enseñanza directa	Primero se utilizaba las tareas piagetianas, ahora se realiza debe realizarse sobre los procesos nociones y competencias cognitivas de las estudiantes.

Fuente: Ertmer y Timothy (1993).

Según Méndez (2006), los estudios de Ausubel responden muy bien a las preguntas de cómo aprenden y por qué no aprenden los estudiantes.

La idea central de la teoría de Ausubel (1970, en Méndez, 2006:91) es lo que él define como aprendizaje significativo, lo que según este autor, es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender.

Para esta autora, basándose en Ausubel “el aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, si queremos que represente algo más que palabras o frases que repite de memoria en un examen”.

2.3.2.2 Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

La cultura de la diversidad es lograr que en el mundo no se produzcan los prejuicios sociales y culturales sobre las personas llamadas diferentes. Implica un discurso eminentemente ideológico y no un slogan de moda, exige una verdadera transformación de pensamiento, de la práctica social y pedagógica que demanda otro modo de educación, al considerar la diferencia. (Fernández, 2010:1)

Para Cabrera (2007), existen dos grupos de estudiantes, donde un reducido grupo de niños son los que logran beneficiarse de los aprendizajes impartidos, a quienes se respetan sus ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciéndose de los métodos de enseñanza y obteniendo un desempeño escolar normal. Sin embargo, existe otro grupo que no se ajusta a los métodos de enseñanza utilizados y que como resultado presentan maneras de desempeño escolar opuestas en relación al primer grupo.

En este sentido, es importante observar la gráfica que plantea esta autora respecto a la categorización de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en el sistema tradicional:

Cuadro No. 2.- Categorización de los Ritmos y Estilos de Aprendizaje Desde el Sistema Tradicional

Niños con bajo desempeño escolar y con dificultades para aprender	Niños con desempeño escolar normal	Niños con alto desempeño escolar
Métodos de enseñanza inadecuados		
Niños con ritmos y estilos de aprendizaje no respetados por la educación tradicional	Niños con ritmos y estilos de aprendizaje respetados por la escuela tradicional	Niños con ritmos y estilos de aprendizaje que sobresalen “a pesar” de la educación tradicional

Fuente: Cabrera (2007)

2.3.2.3 Tacto y Sensibilidad Pedagógica

Según Vásquez y Martínez (1996, en Artavia, 2005), el sistema educativo mismo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deben asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar.

En la pedagogía tradicional existe una relación vertical entre docentes y estudiantes; desde esta visión, tal como plantea Artavia (2005), el docente puede reflexionar acerca de la necesidad de flexibilizar el desempeño de su labor, lo que le permitiría tener un mayor contacto con sus estudiantes para lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos y ellas. Estos sentimientos motivarán que en el salón de clase reine un ambiente que, además de ser apto para el aprendizaje, sea para sí mismo y los estudiantes, un lugar de sana convivencia.

Respecto a la opinión de los estudiantes acerca de sus docentes, Muñoz (2010:219) afirma que “los alumnos saben bien lo que es la calidad del aprendizaje y lo relacionan siempre con la pasión que sus profesores ponen en la enseñanza. No sabrían definirlo de forma precisa, pero ellos captan cuándo el docente está entusiasmado con su materia y, además, le importan más que nada sus alumnos. Y eso lleva a una relación de confianza y respeto mutuo que es el terreno abonado para que germine a su vez el entusiasmo por aprender y la responsabilidad de los niños”.

Max Van Manen en su obra “El tacto pedagógico” plantea que éste se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los estudiantes.

Cada docente puede reflexionar acerca de su “nivel de aplicación” del tacto pedagógico para con sus estudiantes, corroborando las siguientes manifestaciones: retrasando o evitando la intervención; como receptividad a las experiencias del estudiante; siendo sensible a la subjetividad; como una influencia

sutil; como seguridad en las diferentes situaciones; y, como el don de saber improvisar.

No se trata de volverse un docente “flojo” o extremadamente tolerante, sino más bien crear un clima afectivo en el aula, de confianza, donde el estudiante se sienta cómodo y pueda aprehender los conocimientos de la mejor manera posible y con mayor motivación.

Si bien, no se trata de convertir a los docentes en comediantes, payasos o humoristas, el humor es una estrategia importante en educación, esto es, “mediar pedagógicamente a través del humor”, tal como afirman Feliz y Leví (2011).

A continuación se mencionan algunas funciones del humor en el aula.

Cuadro No. 3.- Funciones y Contenidos del Humor en el Aula

No.	Funciones	Contenidos
1	Función motivadora	Consigue despertar el interés y el entusiasmo. Fomenta la buena disposición ante las tareas.
2	Función de camaradería y amistad	Ayuda a establecer relaciones sanas y correctas. Posibilita un clima de cordialidad y de confianza. Refuerza y consolida lazos de amistad.
3	Función de distensión	El humor y la risa funcionan como válvula de escape ante situaciones imprevistas o conflictivas. Ayuda a liberar la tensión acumulada. Ayuda a desdramatizar situaciones
4	Función de diversión	Mediante el humor se experimentan sensaciones de alegría. Se goza en compañía de los otros. Se vivencia el placer de reír juntos.
5	Función defensiva	El humor se utiliza para defenderse de sus adversarios. Se consigue reír uno de sus propias faltas o dificultades antes de que lo hagan los otros.
6	Función intelectual	Ayuda a desterrar los pensamientos distorsionados. Favorece el análisis de las situaciones teniendo en cuenta todos los elementos que la conforman. Ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos.
7	Función creativa	Estimula el pensamiento lateral o divergente. Se potencia la imaginación como elemento clave en la resolución de problemas.

No.	Funciones	Contenidos
8	Función social	Ayuda a analizar la realidad con el objeto de transformar la misma.
9	Función pedagógica	El humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sirve de apoyo en la construcción de materiales y herramientas didácticas.
10	Función terapéutica	El humor sirve para tratar y resolver los trastornos perturbaciones emocionales desde planteamientos psicológicos.

Fuente: Tomado de Fernández Solís (2002:97, en Feliz y Leví, 2011:3)

2.3.3 Estrategias de Cambio Centradas en los Estudiantes

Como se ha venido abordando en los apartados anteriores, son muchos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que favorece o no el aprendizaje en los estudiantes.

En los siguientes apartados se intentará abordar, de manera específica acerca de los estudiantes, la influencia de la motivación y algunos enfoques alrededor a esta, sobre el aprendizaje.

Cada vez mayor número de investigaciones subrayan la importancia que tiene, de cara a lograr que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, el que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, así como la fuerte relación existente entre el aprendizaje autorregulado (que incluye tres componentes: (1) las estrategias metacognitivas; (2) las estrategias cognitivas; y (3) la dirección y control del esfuerzo), la motivación y el rendimiento académico de los escolares. Estos estudios destacan, además, que para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan estos tipos de recursos. Es necesario, además, que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo. (Lamas, 2008:15)

2.3.3.1 La Motivación

Lamas (2008), afirma que, desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes, se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes

cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales. En distintos estudios se reconoce el interjuego de afecto y cognición en el proceso de aprendizaje.

El mismo autor argumenta que “parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas”.

Respecto a la influencia que ejercen los factores de la motivación, Howe (2000) afirma que la misma no siempre es clara, ya que no sólo es cuestión de que un estudiante quiera alcanzar una meta a largo plazo, el autor postula que “no importa cuán fuerte sea su anhelo, ya que se tienen muy pocas posibilidades de éxito si no se cuenta con los premios y el aliento adecuados a lo largo del extenso tramo que hay entre su deseo inicial y la consecución de la meta.

Desde el punto de vista de Lozano, García y Gallo (2000:344), para que el aprendizaje no sea exclusivamente memorístico e implique un proceso de asimilación, son imprescindibles ciertas variables como la atención y la motivación, las cuales cobraron gran importancia desde los estudios sobre rendimiento académico a partir de los planteamientos del aprendizaje significativo de Ausubel, en la década de los 60’s.

Reconocemos la importancia de la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje, no solamente como un factor sino también como un elemento significativo a considerar en la planeación de la enseñanza.

Al respecto, cabe resaltar también el término “autorregulación” del que habla Lamas (2008) y que se encuentra estrechamente relacionado con la motivación:

Como nos precisa González (2001), para Zimmerman (1989, 1994), los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean -desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Para la perspectiva operante (Mace, Belfiore y Shea, 1989), son rasgos críticos del aprendizaje autorregulado la elección entre diversas alternativas posibles, y el diferente valor reforzador de las distintas respuestas que puede emitir el sujeto.

Para que se dé autorregulación en el aprendizaje, el alumno debe formular o elegir las metas, planificar la actuación, seleccionar las estrategias, ejecutar los proyectos y evaluar esta actuación. (McCombs, 1989, en Lamas, 2008)

Nos parecen interesantes las ideas de estos autores, las cuales cobran mucho sentido desde los actuales intentos de reforma que se propone la Secretaría de Educación de nuestro país, en donde se promueve una actitud autónoma, crítica e investigadora en los estudiantes.

Siguiendo la línea sistémica de la educación, comprendemos que cada elemento del proceso enseñanza-aprendizaje debe relacionarse con los demás.

2.3.3.2 Enfoque de Desarrollo Positivo Adolescente

Generalmente los directores, docentes e incluso los padres de familia, consideramos que los adolescentes son problemáticos. El hecho de encontrarse en una etapa transitoria de la niñez a la adultez, donde se conforma su identidad, lleva a estos jóvenes a desarrollar características bastantes particulares, que son de la mayoría ya conocidas.

Oliva (en Suárez et al, 2011), asevera que la visión negativa de la adolescencia predominante en la psicología a la largo del siglo XX llevó a un mayor interés por el estudio de las conductas problemáticas, que tuvo como efecto secundario una

menor inversión en recursos para el estudio y la promoción de comportamientos positivos y saludables.

Sin embargo, Suárez et al (2011:153), basándose en varios autores, plantean que en los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo en la competencia durante la adolescencia. De acuerdo con este enfoque, denominado Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), la prevención no necesariamente significa promoción, ya que además de tener que apartarse de conductas inapropiadas, el adolescente debe lograr desarrollar una serie de competencias, valores y habilidades oportunas, que le permitan una exitosa transición hacia la etapa adulta.

Respecto a esta temática, la literatura es bastante escasa, ya que por ser una rama significativamente nueva de la Psicología (iniciada por Seligman como presidente de la Asociación de Psicólogos Americanos – APA a inicios del actual siglo XXI, la Psicología Positiva, desde el punto de vista de Prada (2005), entre sus potenciales aplicaciones se encuentra el desarrollo de currículas educacionales que promuevan la motivación intrínseca y la creatividad.

En el marco de la presente investigación, este enfoque, complementado con los diferentes planteamientos relacionados a la motivación, nos parece bastante apropiado en el contexto de nuestros centros educativos que, en ausencia de recursos, medios, técnicas, e incluso una actitud de calidad por parte de los diferentes actores de la sociedad, promueve la interiorización del compromiso, el fortalecimiento del autoestima y la aplicación de los factores intrínsecos que permitirían a los estudiantes desempeñarse eficazmente en sus estudios.

En esta línea, cabe revisar también lo que se plantea acerca del enfoque de la personalidad eficaz y la autoeficacia.

2.3.3.3 Enfoque de la Personalidad Eficaz y Autoeficacia

Los sentimientos o creencias de autoeficacia también son vinculados con la motivación. Pintrich y García (1993) postulan que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Tales percepciones no son de importancia menor si se considera el planteo de Huertas (1997), quien sostiene que "la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. (Lamas, 2008:16)

Para Damon (2004, citado por Suárez et al, 2011), la consideración de los valores como aspecto fundamental de la personalidad influye de forma decisiva sobre las acciones de los individuos y la adolescencia supone una etapa fundamental en el desarrollo de los mismos; asimismo, se considera que la educación en valores parece tomar nuevos alientos en la actualidad.

Al respecto, resulta interesante revisar el concepto de "competencias emocionales" citado por Bisquerra y Pérez (2007) y su aplicación en el campo educativo:

> *…hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en la currícula. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones.*

Como se aprecia, las emociones y sentimientos, que también juegan un papel importante en la motivación deben considerarse, según los planteamientos de estos autores, en dos direcciones: en primer lugar, el hecho de que su buen uso contribuye a un mejor desempeño en los estudiantes; y, en segundo lugar y

relacionado con lo anterior en cuanto a la promoción de ello, que el desarrollo de estas competencias debe tenerse en cuenta en el diseño curricular.

2.3.3.4 Inclusión de los Familiares

La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, "pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar" (Guevara, 1996:7, en Sánchez, 2006:1).

El planteamiento anterior resulta de gran importancia a considerar en nuestro contexto hondureño, ya que debido a la débil situación económica con que cuenta el país, los padres de familia se ven obligados a ausentarse del hogar para desarrollar múltiples tareas laborales, con el propósito de llevar alimento a sus hogares.

Sánchez (2006:1) citando a Korkastch-Groszko (1998), argumenta que a través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño e influir, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje.

El mismo autor afirma que, se han identificado, a partir de diversos autores, como Ballantine (1999), Zellman y Waterman (1998), efectos positivos respecto a la participación de los padres en la educación de los hijos.

En ese sentido, cabe mencionar lo que postula Brown (1989:1), citado por Sánchez (2006:2): "Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza".

Al respecto, en los resultados de la investigación realizada por Salazar, López y Romero (2010) en la ciudad de Pachuca, Estado de Hidalgo, México, puede apreciarse que es muy poco el apoyo que los padres brindan a sus hijos, no cuentan con un espacio y tiempo para colaborar con las tareas de sus hijos, no consultan sobre el desempeño escolar de ellos, asisten poco a los centros educativos, visitándolos solamente al momento de firmar las boletas de calificaciones, y no colaboran en el reforzamiento de los conocimientos adquiridos en los centros de formación, dedicándose a veces solamente a repasar los contenidos con sus hijos, lo que demuestra que estos padres son poco exigentes y no atienden a las necesidades estos niños y jóvenes.

Esta situación parece repetirse casi en toda Latinoamérica, y en Honduras no es muy diferente. Sumado a las características anteriores, es importante destacar que en nuestro contexto, y a partir de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadística, para mayo de 2011, el 14.9% de las personas mayores de 15 años, no sabían leer ni escribir, escenario que resulta más crítico en el área rural, que presenta una tasa de analfabetismo de 22%, mientras que en el área urbana es de 7.3%. Debido a esto, el hecho de que los padres de familia puedan colaborar en contribuir en la formación académica de sus hijos en el hogar resulta bastante difícil, pues estos adultos ni siquiera cuentan con una formación básica que les permita comprender los contenidos que sus hijos en el segundo y tercer ciclo de educación básica, por ejemplo, se encuentran recibiendo en la escuela, y mucho menos en los jóvenes que asisten a clases en el nivel medio de educación.

Es por esto que para que exista una inclusión pertinente de los padres de familia en la formación en el hogar, es necesario que éstos conozcan los contenidos que sus hijos están recibiendo en la escuela. En ese sentido, antes de pensar en la inclusión, es necesario desarrollar estrategias efectivas de alfabetización de personas adultas, y especialmente de las personas que tienen hijos en edad escolar.

CAPÍTULO III: Marco Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

La investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo, de tipo interpretativa, triangulando las declaraciones de los informantes claves respecto a las dimensiones planteadas para realizar el estudio.

Parillay otros (IDEA, s.f., pp. 30), plantean que la investigación interpretativa pretende indagar sobre cómo son interpretadas por determinadas personas, colectivos o grupos aquellas ideas que se plantean en el estudio. Por ejemplo "explorar la perspectiva de la cultura institucional".

La descripción se realizó a través de la triangulación, donde se contrastaron las opiniones de los informantes tipo clave, que se detallaron en los apartados siguientes, para realizar un análisis de cuatro diferentes centros de educación básica.

Asimismo, en base a los datos obtenidos, se diseñaron lineamientos que podrán ser considerados para futuras propuesta de mejora, enfocada específicamente a la gestión de los procesos de innovación y cambio de los centros educativos objetos de este estudio.

En vista de que la presente investigación estudió solamente el caso de algunos centros de enseñanza primaria (4) y no de la totalidad de ellos, a continuación se explica la metodología del estudio de casos en el campo de la investigación.

3.2 El estudio de casos como metodología de investigación

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas

por cuestionarios (Yin, 1989).

Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996).

Este último autor afirma que el método de estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en la dirección de empresas, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez, estudios de familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales.

Aportes de la metodología de estudios de caso en investigación:

Además de los usos prácticos en educación y otras áreas, en materia de investigación, Eisenhardt (1989), considerando a varios autores, propone otros aportes del uso de la metodología de estudio de caso en la investigación:

- Descripción de teoría (Kidder, 1982)
- Contrastación de teoría (Pinfield, 1986 y Anderson, 1983)
- Generación de teoría (Gersick,1988; Harris y Sutton, 1986)

Tomando en cuenta estos aportes, se fundamenta el uso de esta metodología de investigación para recopilar la información en la que se centra el estudio.

3.3 Población y Muestra

Para este estudio, se había considerado inicialmente tomar en cuenta cuatro centros de educación básica: Simón Bolívar No. 1, Desarrollo Juvenil, José Cecilio del Valle y Augusto C. Coello, de los cuales los primeros dos serían del Distrito Educativo número 7, y los últimos del Distrito Educativo Número 2; no obstante, por dificultades de acceso al ambiente, existió la necesidad de sustituir el centro

educativo “Desarrollo Juvenil” por el de “Las Américas”, ubicado en la Colonia Centroamérica.

Respecto a la muestra, ésta se diseñó para ser integrada por cuatro (4) tipos de informantes claves (directores, docentes, estudiantes y padres de familia), del tercer ciclo de enseñanza de los cuatro distintos centros, que en total serían 51 personas; no obstante, por las razones antes mencionadas, en cuanto a acceso y disponibilidad de tiempo, principalmente de los directivos, la muestra final fue la siguiente:

Tabla No. 1.- Distribución de los Informantes Tipo Clave

Centros	***Informantes Tipo Clave***			
	Directores	***Docentes***	***Estudiantes***	***Padres de Familia***
Simón Bolívar No. 1	–	4	6	7
Las Américas	–	4	5	–
José Cecilio del Valle	–	–	3	–
Augusto C. Coello	1	2	2	2
Subtotal	**1**	**10**	**16**	**9**
			TOTAL	**36**

3.4 Instrumentos

La recolección de los datos se desarrolló por medio de la técnica de la entrevista, para lo cual se diseñaron guiones de entrevistas semi-estructuradas, dirigidas a: directores, docentes, estudiantes y padres de familia, del tercer ciclo de educación básica, en cada uno de los centros educativos que conforman la muestra de esta investigación.

Para Gayo (2003), una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender al mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus

experiencias. El autor define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a lainterpretación de los significados de los fenómenos descritos”.

Tal como se describe en el párrafo anterior, el propósito de utilizar la entrevista en este estudio fue indagar sobre el punto de vista de los directores, docentes, estudiantes y padres de familia de cuatro diferentes centros de educación básica, respecto a la cultura institucional, los elementos que la componen, y la influencia que la misma tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes de dichos centros.

3.5 La Triangulación

Según McKernan (2001), la triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los estudiantes y a un observador participante, que para efectos de este estudio fue el investigador.

Se decidió utilizar esta técnica debido a que, si bien inicialmente se habían considerado 4 fuentes distintas, los directivos no tuvieron mayor representación, pudiéndose entrevistar solamente uno de los cuatro que se tenían programados.

3.6 Plan de Análisis de los Datos

La información recopilada por medio de las entrevistas será dividida en subcategorías, de acuerdo a las categorías generales (creencias educativas, comunicación y estilo de enseñanza, valores y principios, rituales escolares, gestión de la cultura institucional, innovación y resistencia al cambio, y gestión de la calidad).

A cada categoría y subcategoría se le asignará un código distintivo, que facilitará la presentación de los resultados.

En cada subcategoría aparecerán los extractos de entrevistas que se relacionen respectiva y oportunamente.

Posteriormente, se realizará un análisis de contenido en cada una de las dimensiones, planteando oportunamente los planteamientos de profesionales y expertos al respecto.

La siguiente tabla ejemplifica las categorías y algunas dimensiones con sus respectivos códigos y descripciones que se utilizarán en la presentación de la información recopilada.

Tabla No. 2.- Categorías, y las subcategorías, códigos, descripciones y frecuencias que las integran.

Categorías	***Dimensiones y Códigos***	***Descripción***
Creencias educativas **(CRE):** Fuertes convicciones que resultan de la interacción del personal de la institución en múltiples escenarios e hitos.	Maestros rigurosos**(RIG)**	Esta dimensión recogió las opiniones en las que los entrevistados afirmaron que los docentes de los centros educativos son rigurosos.
	Maestros flexibles **(FLX)**	Hace referencia a las declaraciones donde los entrevistados afirmaron que los docentes son flexibles.
	Maestros preocupados por los estudiantes **(PES)**	Son opiniones donde los entrevistados plantearon que los docentes de los centros educativos se preocupaban por los aspectos académicos y personales de los estudiantes.
Comunicación y Estilo de Enseñanza **(COM):** La primera se refiere al motor y dinamizador de la cultura; mientras que el segundo hace referencia a la manera propia de cada docentes, de desarrollar sus clases, partiendo de diferentes factores arraigados a su personalidad.	Poca comunicación **(PCM)**	En esta dimensión se recogieron todas las opiniones donde los entrevistados afirmaron que en los centros existe poca comunicación entre los miembros de la comunidad académica.
	Comunicación eficiente **(CME)**	Se refiere a las declaraciones donde los entrevistados afirmaron que en los centros existe comunicación eficiente entre los actores.
	Poca asistencia de los padres a las sesiones **(PAS)**	Esta dimensión se refirió a la poca asistencia por parte de los padres de familia a las sesiones, declarada por los entrevistados.
Valores y Principios **(VAL):** Son los fundamentos éticos del comportamiento del centro y su personal.	Honestidad **(HNS)**	Aludió a las opiniones donde los entrevistados afirmaron que se practicaba o necesitaba ser reforzada la honestidad en los miembros de la comunidad educativa.
	Confidencialidad **(CNF)**	Recogió las afirmaciones de los entrevistados donde comentaron que los miembros de la comunidad educativa poseían o necesitaban reforzar la confidencialidad.

Categorías	***Dimensiones y Códigos***	***Descripción***
Valores y Principios **(VAL)**	Responsabilidad **(RNS)**	Bajo esta dimensión se registraron las declaraciones de los entrevistados referentes al valor de la responsabilidad y su práctica o necesidad de reforzamiento.
Rituales escolares **(RIT):** Constituyen un elemento vital de la vida del centro; generan espacios simbólicos que representan aquello que el centro desea destacar o promover.	Día del Niño **(DNÑ)**	Esta dimensión recogió las opiniones donde los entrevistados afirmaron que la celebración del Día del Niño era una de las más arraigadas en los centros educativos.
	Día de la Madre **(DMA)**	Hizo referencia a los comentarios donde los entrevistados opinaron que el Día de la Madre era una de las festividades que se celebraba con mayor ímpetu en los centros educativos.
	Ferias académicas **(FER)**	Bajo esta dimensión se registraron las opiniones de los entrevistados referentes a que las ferias académicas (gastronómicas, “catrachas”, de ciencias, etc.) se encentraban arraigadas como rituales en los centros educativos.
Gestión de la Cultura Institucional **(GCI):** Esfuerzos que las personas competentes realizan para promover y reforzar la cultura del centro a todos los actores.	Capacitando a los docentes **(CAD)**	En esta dimensión se plasmaron los comentarios de los entrevistados en relación a la necesidad de capacitación de los docentes para mejorar la cultura institucional.
	Animando a los padres a asistir a las sesiones **(ANP)**	Se refirió a las declaraciones donde los entrevistados afirmaron que animar a los padres y madres de familia para que asistan a las sesiones era importante para promover la cultura institucional.
	Proyectándose a la comunidad **(PRC)**	Bajo esta dimensión se plasmaron las afirmaciones en donde los entrevistados comentaron que proyectarse a la comunidad era necesario para promover y mejorar la cultura organizacional de los centros educativos.
Innovación y Resistencia al cambio **(IRC):** La primera responde a una determinada concepción pedagógica, frente a la cual no tiene mucho sentido la negociación: se acepta o se rechaza; mientras que la segunda se refiere a las actitudes de los actores que limitan o impiden el desarrollo de la innovación y el cambio.	Cambios en la metodología **(MET)**	Recogió las opiniones de los entrevistados donde afirmaron que los docentes podían cambiar y/o innovar sus estrategias metodológicas.
	Cambios en la evaluación **(EVA)**	Aludió a los comentarios de los entrevistados donde plantearon que los docentes podían cambiar e innovar sus formas de evaluar los aprendizajes en sus estudiantes.
	No cambiaría nada **(NDA)**	Bajo este código, se registraron las afirmaciones donde los entrevistados comentaron que no cambiarían nada respecto a las prácticas de los docentes.
	Mayor control en los docentes **(MCD)**	En esta dimensión se recogieron los comentarios en los que los entrevistados afirmaron que para mejorar la calidad de los centros educativos era necesario un mayor control en los docentes.

Categorías	***Dimensiones y Códigos***	***Descripción***
Gestión de la Calidad **(GCI):** Esfuerzos en pro de la calidad institucional.	Mayor disciplina en estudiantes **(MDE)**	Hizo referencia a las declaraciones de los entrevistados donde afirmaron que una mayor disciplina entre los estudiantes contribuía a mejorar la calidad en los centros educativos.
	Mejorar las condiciones físicas **(MCF)**	Esta dimensión registró las opiniones de los entrevistados respecto a que mejorar las condiciones físicas de los centros educativos contribuía a la calidad en los centros educativos.

Fuente: Propia

De esta forma, se registraron los comentarios de los entrevistados bajo dimensiones y categorías, triangulados según informantes, lo cual facilitó la lectura e interpretación de los resultados, y contribuyó a determinar los intereses y necesidades de los miembros de la comunidad educativa, para plantear lineamientos, a manera de recomendaciones generales, que orienten posibles propuestas de mejora a futuro.

CAPÍTULO IV: Presentación y Análisis de Resultados

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos de investigación, con el propósito de ser analizados para determinar las necesidades de los distintos actores del proceso enseñanza-aprendizaje, y de esta manera construir los lineamientos que orienten futuras propuestas de mejora en la línea de la innovación y cambio educativo y la gestión de la cultura institucional. El capítulo está segmentado en siete apartados, cada uno de los cuales corresponde a las dimensiones analizadas (Creencias; Comunicación, la cual a la vez se subdivide en comunicación institucional, y estilos de enseñanza; Valores y principios; Rituales; Cultura institucional; Innovación y cambio; y, Calidad institucional.

Los códigos utilizados para la presentación de las declaraciones fueron la inicial de los informantes, seguido del número de la entrevista, de la siguiente manera: **E1… E16** para los 16 **estudiantes** entrevistados; **P1… P9** para los 9 **padres de familia** entrevistados; y, **D1… D10**, para los 10 **docentes** entrevistados.

4.1 Categoría "Creencias"

En la siguiente tabla se muestran las creencias que más predominaron entre los informantes, las cuales se muestran en columnas sucesivas para facilitar la comparación entre las distintas opiniones.

Dimensiones, según Tipo de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Los docentes no explican • Son estrictos y así deberían ser • Evalúan bien • Deberían dar más acumulativos • Deben poner disciplina • Podrían intentar llevarse mejor y ser más amables • El director es rígido, pero nos atiende	• Los maestros son buenos • Las evaluaciones son rigurosas, pero así deberían ser • Algunos docentes son muy pesados • Al director le gusta el orden • Los profesores son amables • Algunos son duros, pero así deben ser • Son comprensivos	• Los estudiantes necesitan esforzarse más • Parecieran estar desorientados • Sus recursos económicos les dificultan el aprendizaje • Hay estudiantes *buenos*, *regulares* y *malos*. • Los estudiantes no se interesan • Tienen temor de algunas asignaturas • Hay estudiantes que son buenos

Fuente: Propia

Estudiantes.- Se observa que los estudiantes en los estudiantes, si bien prevalece la creencia de que sus profesores son un tanto rigurosos, la mayoría de ellos considera que así deberían ser ya que de lo contrario ellos los irrespetarían; no obstante, para los alumnos, un docente debe buscar el equilibrio entre ser flexible y riguroso; ellos plantean que algunos profesores intentan ser más amables, pero que no encuentran la manera de serlo. Otra creencia que prevalece en los estudiantes es que sus maestros son muy preparados profesionalmente; no obstante, también argumentan que algunos de sus docentes no explican profundamente los contenidos. En ese sentido, el estudiante 1 comentó: **"El profesor de matemáticas es muy difícil al momento de explicar la materia, si uno le pregunta, él se enoja" (E1),** y el entrevistado 4 opinó: **"Yo explicaría si algún alumno no entendiera, le preguntaría qué es ó que no entiende y ya con detalles le explicaría hasta que entendiera" (E4).**

Una recomendación que hacen los estudiantes hacia sus docentes es que no pierdan clases, contrario a la creencia de que a los estudiantes les gusta perder clases.

Directivo.- Respecto al director, los estudiantes mantienen la creencia de que él es rígido, pero a la vez esto les parece correcto, y aún más por el hecho de que, según la mayoría de ellos, el director les presta atención.

Padres de Familia.- Los padres de familia consideran, de igual forma, que los maestros de sus hijos enseñan de buena manera, y a pesar de que creen que las evaluaciones que aplican son rigurosas, creen que esto debería de ser así, ya que sus hijos se dedican solamente a estudiar; para algunos de los padres de familia los docentes son un tanto pesados.

En vista de lo anterior, recomiendan a los profesores, ser un poco más amables y comprensivos con sus hijos, pero sin perder la rigurosidad: **"Algunos, no todos,**

son pésimos en el trato a los alumnos" (P4). "Por el comportamiento de ellos, a veces les hablan pesado y les dicen cosas que no…" (P5).

Para algunos padres de familia, el director impone orden y se comporta de manera estricta, lo que para ellos es adecuado, debido al cargo que ostenta.

Docentes.- Acerca de la misma dimensión, los docentes tienen algunas creencias negativas respecto de sus estudiantes: consideran que estos en ocasiones se muestran desorientados, desinteresados, que requieren esforzarse más, que por sus escasos recursos económicos no rinden como debería, e incluso se observaron algunas "etiquetas" hacia los estudiantes (malos/regulares/buenos); no obstante, algunos docentes creen que sus estudiantes son buenos, pero creen que deberían cambiar un poco: Los docentes No. 2 y 9 ilustran esta creencia: **"No hay un interés de los estudiantes, ni tampoco del padre de familia en orientarlos" (D2). "Como algunos de los papás se han ido a otros países y quedan a cargo de los abuelos o tíos, ya parece que han perdido el interés, la responsabilidad…" (D9).**

4.2 Categoría "Comunicación"

Esta dimensión toma en cuenta dos aspectos: la comunicación institucional y la comunicación docente-estudiante, en función a sus estilos de enseñanza.

4.2.1 Subcategoría "Comunicación Institucional"

Dimensiones, según Tipo de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Los padres asisten a las sesiones • Las reuniones con padres son mayormente los viernes • Algunos padres no asisten, por problemas de horario • El centro se comunica mayormente por notas escritas • Los padres deberían estar más pendientes	• Ellos consideran que sí asisten a las reuniones • Creen que la comunicación es buena • Principalmente por escrito • A las reuniones con padres asisten siempre los mismos	• Existe una comunicación coercitiva • También se da una comunicación persuasiva • Se combinan ambos estilos

Fuente: Propia

Estudiantes.- En cuanto a la comunicación institucional, los estudiantes opinan que en la mayoría de los casos, sus padres sí asisten. También comentan que las sesiones se llevan a cabo principalmente los viernes, debido a que el horario de trabajo de sus padres a veces les dificulta poder asistir.

En general se identifica, según los estudiantes, que los centros educativos se comunican principalmente con los padres de familia por medio de notas escritas, aunque también pueden apreciarse algunos comentarios de que se les llama por teléfono e incluso se les visita personalmente.

Para los estudiantes, la comunicación entre la comunidad educativa mejoraría si los padres permanecieran más pendientes de ellos: **"Debería haber más comunicación con los padres, creo que esto depende de ellos, que estén más pendientes de nosotros y de venir a visitar el centro… que estén más pendientes, que vinieran por lo menos una vez al mes a mirar las cosas que le faltan a su hijo, o lo que ha hecho, lo que necesita" (E2).**

Padres de Familia.- Al igual que sus hijos, los padres de familia comentan que asisten a las reuniones que hace la escuela, las cuales son principalmente con motivos informativos; sin embargo, también se les notifica cuando se realizan actos cívicos y otras celebraciones.

Ellos consideran que la comunicación entre ellos y los centros educativos es buena, y que ésta se realiza principalmente por escrito. Sobre este particular uno de los padres comenta: **"Si hay una convocatoria, nos mandan una nota a cada padre, nos mandan en un papel para que nosotros nos hagamos presente a la reunión" (P2).** No obstante, consideran que a dichas reuniones siempre asisten los mismos padres de familia.

Docentes.-Para ellos, la comunicación que existe en sus respectivos centros educativos es principalmente coercitiva, ya que en ocasiones ellos deben

apegarse totalmente a las leyes y reglamentos de la institución, los cuales a veces solamente se imponen, sin consensuarse primero con ellos; sin embargo, también consideran que la comunicación se realiza de manera persuasiva, en ocasiones de manera democrática. Uno de los docentes comentó: **"No es democrático, sino que al contrario, es vertical, solamente le dicen a usted qué es lo que ellos quieren, no toman en cuenta las necesidades ni del maestro ni del alumno" (D8).**

Asimismo, afirman que también los centros hacen una combinación de ambos estilos de comunicación. Creen que debería ser más abierta. Para ellos al igual que los estudiantes, la comunicación mejoraría si se involucrara más al padre, ya que en ese sentido, no anda muy bien.

4.2.2 Subcategoría "Estilos de Enseñanza"

Dimensiones, según Tipos de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Poco dinamismo • Explicaciones superficiales • Poca realimentación al estudiante • Evaluaciones y metodologías tradicionales	• Explicaciones superficiales • Poca realimentación al estudiante • Evaluaciones y metodologías tradicionales	• Constructivista • Participativo • Expositivo • Conductista • Comunicativo

Fuente: Propia

Estudiantes.- En cuanto a esta subcategoría, los estudiantes opinan que la mayoría de sus docentes no son muy dinámicos y que se limitan solamente a explicar de manera superficial los contenidos. En esta línea, el estudiante 9 opina: **"Nos gustarían las clases de manera relajada, los maestros estar contentos, pero bien estrictos, y nosotros los alumnos estar relajados para no sentirnos aburridos de lo que nos dan" (E9).**

Padres de Familia.- Esta misma postura se confirma también en las declaraciones de los padres de familia, donde puede reflejarse que algunos docentes aún hacen uso de estrategias tradicionales y con poco tacto

pedagógico, tanto en la manera de impartir los contenidos, como en la forma de evaluarlos.

Docentes.- Los docentes dicen utilizar estrategias constructivistas, y algunos comentan basarse en el modelo tradicional o conductista; asimismo, declaran hacer una combinación de ambos modelos, y dicen que sus clases son participativas y dinámicas: **"Participativa completamente, porque yo manejo lo que es el enfoque, si en Primer grado se me quedaron 5 alumnos, ahora no dejo a ninguno, porque en Segundo grado, de esos 5 yo puedo superar unos 3, y así me los llevo a Tercer grado, de manera que en Tercer grado se terminaron los reprobados" (D6).**

4.3 Categoría "Valores y Principios"

Dimensiones, según Tipos de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Respeto • Honradez • Honestidad • Falta de respeto	• Disciplina • Responsabilidad • Respeto • Obediencia	• Respeto • Responsabilidad • Civismo • Honestidad • Puntualidad • Honradez • Obediencia

Fuente: Propia

Estudiantes.- Para ellos, los valores y principios que prevalecen y que deberían fortalecerse desde el centro educativo son, principalmente: el respeto, la honradez y la honestidad. Algunos estudiantes afirman que existen ciertos maestros que les faltan de respeto, ya que les gritan para llamarles la atención y poner disciplina, lo cual no consideran correcto: **"Que se tuviera ética para tratar y manejar a los estudiantes y no gritos. Algunos maestros no tienen ética para hablar, sino que solo son gritos o amenazas… porque los golpes no se permiten…" (E7).**

Padres de familia.- Creen que los valores y principios que se practican en la comunidad y que deberían prevalecer son la disciplina, la responsabilidad, el respeto y la obediencia: **"El valor que él tendría en su comportamiento en las**

clases, el valor de la disciplina y con respeto también…" (P4). "Que sean obedientes, es el bien que les desea uno, que no vayan a extraviarse…· (P6).

Docentes.- Coinciden tanto con estudiantes y padres de familia en que se debe practicar con mayor ímpetu el respeto, así como la responsabilidad, la obediencia, la honradez y la honestidad. También creen que se requiere fortalecer el civismo o patriotismo y la puntualidad.

Algunos docentes comentaron al respecto: **"El respeto es algo que debe existir entre todos, compañeros, alumnos y todo el personal que labora" (D4). "La responsabilidad, porque son un poco flojos…" (D2). "La honestidad, la responsabilidad…quizá no se les han inculcado muy bien, es aquí donde uno de docente tiene que trabajar más con ese tipo de alumnos" (D5). "Lo más importante: el amor, la honradez, la sinceridad, casi no los practican… aquí todas las semanas se les enseña un valor" (D9).**

4.4 Categoría "Rituales"

Dimensiones, según Tipos de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Mañanitas alegres • 15 de Septiembre • Día de la Madre • Día de las Américas • Todas las actividades cívicas	• Mañanitas alegres • 15 de Septiembre • Día de la Madre • Todas las actividades cívicas	• Horas cívicas • 15 de Septiembre • Aniversario de la escuela • Día de las Américas • Turnos en el portón • La rutina pedagógica

Fuente: Propia

Estudiantes.- En general, se aprecia que el cuerpo estudiantil comenta que en sus centros se practican rituales correspondientes al aspecto cívico, ya que se celebran todas las actividades de este tipo, calendarizadas por parte de la Secretaría de Educación. Asimismo, declaran que también se realizan rituales como las "mañanitas alegres", y que las fechas de mayor importancia, o celebradas con mayor énfasis en sus centros educativos son el 15 de Septiembre, el Día de la Madre y el Día de las Américas.

Padres de Familia.- Al igual que los estudiantes, los padres de familia también comparten la idea de que los rituales practicados con mayor ímpetu en los centros educativos objeto de estudio son de tipo cívico, calendarizados por el gobierno, tales como el 15 de Septiembre y el Día de la Madre; de igual forma, mencionaron que también se realizan “mañanitas alegres”.

Docentes.- Además de comentar acerca de la práctica de los acostumbrados rituales cívicos en los centros donde laboran, cabe resaltar lo que también compartieron los docentes en cuanto a dos rituales específicos y que no son de tipo cívico: el turno de cuidado del portón de entrada, y la rutina pedagógica, es decir, el llegar a la institución, impartirlas clases, participar en las sesiones de docentes y de padres de familia, hacer la lectura y discusión de los planes de clase y organizar el consejo de maestros.

Puede apreciarse que cada centro educativo celebra rituales particulares, tales como el 15 de Septiembre, donde según su comunidad educativa, se celebra con bastante ánimo y de manera especial; asimismo, prevalecen celebraciones como el Día de las Américas, mañanitas alegres, el Día de la Madre, y todas las calendarizadas por la Secretaría de Educación. En ese sentido, un docente comenta: **“Bueno, se celebran todas las fechas cívicas, ellos participan con dramas, a veces hacen canciones, poesías, entonces todos esos… todos los días, bueno, incluso, todos los lunes hay una hora cívica, donde cada maestro, por turno, le toca dar una charla sobre algún valor, y hay una maestra que dirige la oración, y se canta el himno” (D4).**

Al respecto, se consultó a cada uno de los informantes respecto a la forma en cómo se sentían luego de participar de este tipo de rituales, opinando de manera consensuada que existe mayor motivación y un mejor clima de aprendizaje, situación que puede ser aprovechada por las instituciones, para contribuir al mejoramiento del desempeño estudiantil. Al respecto un padre manifestó lo

siguiente: **“Claro que sí, porque ellos sienten el apoyo de sus padres, porque si los padres no vienen, entonces, a dónde está el apoyo…” (P1).**

En este mismo sentido, uno de los directores afirmó: **“Eso le gusta a los estudiantes, se motivan bastante”.**

4.5 Categoría “Cultura Institucional”

Dimensiones, según Tipos de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Debe mejorarse la infraestructura • Fortalecer la disciplina • Mejorar la calidad de los docentes • Contratar consejeros	• Mejorar la infraestructura • Fortalecer la disciplina • Mejorar la comunicación • Colaborar en la mejora de la calidad de los docentes • Fortalecer la seguridad en los centros	• Se promueve con charlas • La cultura institucional contribuye a comunicar las fechas cívicas • Se impone por las leyes y reglamentos • Mejorar las relaciones entre docentes

Fuente: Propia

Estudiantes.- Consideran que, en cuanto a la cultura institucional, debería fortalecerse la disciplina y la calidad de los docentes; de manera puntual, recomiendan contratar consejeros, ya que para ellos como jóvenes sería muy importante. Uno de los estudiantes opinó, así: **“En primer lugar, buscaría como un consejero, una persona donde los alumnos puedan comunicarse, sería una buena opción porque, especialmente los jóvenes necesitamos un consejo, porque hay cosas que no las podemos hablar con los padres, le tenemos más confianza a otra persona, y necesitamos a alguien que nos oriente” (E2).**

Asimismo, sugieren que se mejore la infraestructura de las instituciones, en cuanto a los sanitarios, aulas de clase y otros aspectos.

Padres de Familia.- Comparten la idea de sus hijos de que debería mejorarse la infraestructura de los centros, la disciplina y la calidad de los docentes. Asimismo,

plantean que se debería mejorar la comunicación y fortalecer la seguridad, ya que algunos centros se ubican en zonas un tanto peligrosas.

Docentes.- Para los docentes, la cultura institucional se promueve en sus centros de enseñanza a través de charlas, y por medio de la imposición de las leyes y reglamentos educativos; afirman que por medio de ésta se comunican las fechas cívicas, y plantean que la cultura de los centros se fortalecería si se mejoran las relaciones entre los docentes. Al respecto uno de los docentes expresó**: "Sí la promueve, con charlas, ellos también participan, y también piden de otras instituciones… ahorita nos están ayudando otras instituciones, aquí tenemos la "Escuela Saludable", estamos con la Merienda Escolar, y la Iglesia Católica, la de aquí la "Sagrada Familia" nos ayuda bastante, nos viene a cooperar" (D3).**

4.6 Categoría "Innovación y Cambio"

Dimensiones, según Tipos de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Mayor dinamismo • Explicar más • Ser rigurosos	• Explicar más • Mejorar en el trato • No perder clases	• Actualizar en tecnología • Uso de otros textos • Investigar • Consulta a otros compañeros • No existe rechazo • No se innova por los alumnos

Fuente: Propia

Estudiantes y Padres de Familia.- Tanto estudiantes como padres de familia comparten que, en cuanto a cambio e innovación en el desarrollo de las clases, los docentes deberían explicar más. Asimismo, los estudiantes consideran que sus profesores deberían ser más dinámicos y un poco más rigurosos. Los padres de familia plantean que los maestros no deberían perder muchas clases y que deberían mejorar el trato hacia los estudiantes.

Sobre este aspecto, uno de los estudiantes opinó: **"Las clases deberían ser un poco divertidas, para que los alumnos no se duerman, ni se sientan mal… lo**

que no entendamos, que nos expliquen con ejemplos, que cada vez que preguntemos no nos respondan mal, porque si el maestro viene y tiene problemas personales, los viene a demostrar dentro del aula de clase" (E2).

Docentes.- En esta línea, los docentes consideran que las innovaciones y cambios que pueden realizar se podrían enmarcar en el uso de la tecnología, de otros textos, investigando y consultando a otros compañeros: **"…trayendo algo diferente todos los días, cambiando la forma de dar la clase, un día de una forma, otro día de otra, o a veces trayéndolos al laboratorio de computación, para que se sientan más motivados" (D4).**

Ellos afirman que no existe rechazo ni por parte de ellos ni por los estudiantes no obstante, algunos docentes consideran que no pueden innovar debido a la actitud de sus estudiantes.

4.7 Categoría "Calidad Institucional"

Dimensiones, según Tipos de Informante		
Estudiantes	***Padres de Familia***	***Docentes***
• Media y alta • Deben mejorar su propia actitud ante el estudio	• Los centros son de calidad media • Debería capacitarse a los docentes • Mejorar la comunicación • Fortalecer la disciplina • Contratar consejeros • Ayudar a los estudiantes a incrementar su rendimiento académico	• Consideran que se debe mejorar la infraestructura • Deben mostrar mayor compromiso • Que los padres y estudiantes no sean indiferentes • Debería contratarse más personal • Que se les brinden capacitaciones

Fuente: Propia

Estudiantes.- Consideran que la calidad de sus centros de estudio se ubica entre alta y media, y que para mejorarse ellos deberían cambiar su actitud ante el estudio**: "Portarme bien y ponerles atención a los maestros porque no depende del maestro sino del alumno, también depende del maestro de la manera que explique pero también de la manera como uno le pone atención o no" (E6).**

Padres de familia.- Para ellos, estas instituciones son de calidad media, por lo que debería capacitarse a los docentes, mejorarse la comunicación tanto por parte de ellos como de la institución, fortalecer la disciplina, para contribuir al incremento del rendimiento académico de sus hijos: **"Yo verificaría de que el maestro que va a impartir aquella clase esté capacitado para dar clase, no de pasarlo de un grado a otro sin saber que pueda estar capacitado" (P5).**

De manera puntual, recomiendan fortalecer el área de consejería.

Docentes.- Ellos consideran que, para mejorar la calidad de los centros de estudio, se debe poner atención a la infraestructura, mostrar mayor compromiso profesional por parte de ellos mismos, así como cambiar las actitudes de indiferencia tanto de estudiantes como de padres de familia. De igual forma, opinan que debería contratarse más personas, para reducir la cantidad de estudiantes que atienden por aula y de esta manera mejorar en el trato, y plantean que es necesario que se les brinden capacitaciones: **"Por ejemplo, considero que, capacitando a los maestros en diferentes temas, eso… capacitaciones" (D5).**

CONCLUSIONES

En los siguientes apartados se presentan los hallazgos realizados a partir de la información recopilada y analizada a través de esta investigación. Estas conclusiones se encuentran estructuradas a partir de los objetivos planteados inicialmente, con el propósito de reflejar coherencia en el estudio.

A. Creencias, rituales, apertura al cambio y conocimiento de la cultura institucional en los miembros de la comunidad académica objeto de estudio

Prevalece la creencia, tanto por parte de los padres de familia como de los estudiantes, que los docentes son un tanto rigurosos; no obstante, ellos consideran que esto debe ser así, con el propósito de mantener la disciplina en el aula.

Asimismo, existe un consenso en cuanto a que las evaluaciones son rígidas, ante lo cual los padres de familia consideran que no debería haber ninguna queja por parte de sus hijos, ya que ellos se dedican solamente a estudiar.

Prevalece en los padres de familia la creencia positiva en cuanto a los docentes de sus hijos, considerándolos con muy buena formación profesional, por lo que podría decirse que existe plena confianza en ellos.

En cuanto a los directores de los centros analizados, se encontró que, si bien la mayor parte de los padres de familia entrevistados considera que son profesionales y estrictos en cuanto a la disciplina y el orden, existen otros directivos que no promueven una buena comunicación con los padres de familia.

Si bien los estudiantes declararon, en su mayoría, que sus padres asisten a las sesiones, o por lo menos intentan, entre los docentes se observan comentarios de que muchos de los familiares no se interesan por consultar sobre el rendimiento

de los estudiantes, lo que dificulta la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, se aprecia que persiste entre los docentes la creencia y ritual de etiquetar a sus estudiantes, como malos, regulares y buenos.

Todos los informantes comentan promover los valores y principios tanto dentro como fuera de los centros educativos; no obstante, tanto los estudiantes hacia sus docentes, como a la inversa, consideran que es necesario reforzar el valor del respeto, en primer lugar, así como la honestidad, responsabilidad y puntualidad, estos últimos, identificados principalmente en las declaraciones de los docentes refiriéndose en cuanto a sus estudiantes.

Finalmente, se identificó, a partir de las entrevistas realizadas tanto a estudiantes, padres de familia, docentes y a uno de los directivos, que los rituales predominantes en los centros educativos son los de tipo cívico y social, prevaleciendo la celebración del Día de Independencia, es decir, el 15 de Septiembre, a tal punto que en uno de los centros se realicen actividades en las que participa activamente toda la comunidad. De igual manera, las celebraciones al interno de las aulas con fines de convivio tienen gran importancia, según la opinión de los informantes, tanto para promover los valores y principios, como para socializar y recrearse.

Solamente los docentes mencionaron otros rituales no cívicos ni sociales, comentando que existe formalmente el ritual del cuidado del portón y la rutina pedagógica (resumiéndose de la manera más sencilla en el ingreso de los alumnos, el desarrollo de las clases y la aplicación de evaluaciones).

B. Influencia de las creencias y rituales de los docentes, estudiantes y directores, sobre las prácticas pedagógicas y el clima en el aula

En cuanto a este factor, todos los miembros de las comunidades educativas objeto de estudio concuerdan que tanto las creencias como los rituales influyen en las prácticas pedagógicas y el clima en el aula. Todos los entrevistados declararon que luego de que se realizan las actividades cívicas, que responden al orden de rituales, existe un cambio positivo en el clima del aula y en la forma en cómo se imparten o reciben las clases.

Similar situación surge en cuanto a las creencias, ya que se aprecia que los docentes desarrollan sus clases en función del tipo de estudiantes que consideran tener dentro de sus salones de clase.

En cuanto a la reacción de los estudiantes al observar la participación activa de sus padres en las actividades cívicas de los centros educativos, se encontró que ninguno se pronunció de manera negativa, por lo que se podría considerar de gran importancia brindar mayor atención a este ritual para promover de manera efectiva la comunicación institucional, tanto hacia los estudiantes como a los padres, ya que los primeros reflejan una mejor actitud hacia el estudio cuando sienten la cercanía de sus familiares.

C. Postura de los directores, docentes, estudiantes y padres de familia respecto al cambio en la cultura institucional en los centros educativos

Se observó que existe cierta disposición por parte de todos los entrevistados acerca del cambio en la cultura institucional, y principalmente en las prácticas pedagógicas, comunicación institucional y aspecto físico de los centros. En ese sentido, todos los informantes manifestaron que es necesario mejorar la infraestructura de los centros para lograr un mejor ambiente de trabajo; en cuanto al aspecto de la comunicación, orientada al estilo de enseñanza, los estudiantes consideraron que es necesario que sus docentes dinamicen más las clases, para evitar caer en aburrimiento, lo cual obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje,

situación que también reconocieron los docentes, comentando que podrían mejorar en cuanto a la forma de impartir sus clases, lo cual demuestran al querer innovar sus clases, ya sea utilizando, en la medida de lo posible, la tecnología, la variedad de textos didácticos o consultando a otros colegas, entre otras actividades que declaran desarrollar; al respecto, fueron muy pocos los docentes que manifestaron no innovar. A pesar de esto, es necesario que se evidencie la innovación que los docentes argumentan realizar, ya que los estudiantes no consideran que se esté llevando a cabo, o no por lo menos de manera efectiva.

Tanto padres de familia como estudiantes manifestaron que se requiere mayor compromiso por parte de los docentes, especialmente en cuanto a la forma de brindar la explicación de sus contenidos, así como en el trato hacia los educandos, pero sin dejar a un lado la disciplina, debiendo encontrarse un punto de equilibrio entre la flexibilidad y la rigurosidad.

LIMITACIONES

Si bien se logró desarrollar satisfactoriamente la presente investigación, existieron algunas limitaciones en cuanto a la recolección de los datos, las cuales se detallan a continuación:

- El período de recolección de la información coincidió con dos fechas importantes, y agitadas, de los centros educativos: el cierre del año lectivo, y la inauguración del mismo, tiempo en el cual se encuentran sumamente ocupados tanto los directivos como los docentes.

- Solo se logró entrevistar a uno de los directivos, información que sirvió de complemento a la brindada por padres, estudiantes y docentes. Esto se debió principalmente a las múltiples actividades que los directivos desarrollan, lo que limitó en gran medida el tiempo que ellos tenían disponible para ser entrevistados.

- En vista de la poca disponibilidad de los directivos, también se vio afectada la comunicación con los padres de familia, lo que dificultó el desarrollo de las entrevistas dirigidas a ellos.

- En cuanto a los estudiantes, la principal dificultad fue el carente vocabulario con que algunos contaban, lo que limitó la cantidad de información que éstos pudieron brindar; no obstante, hubo entrevistas donde se recopiló información sumamente valiosa.

LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE MEJORA

a) En Referencia a los Directivos

A partir de los resultados obtenidos, y de manera específica, se sugiere a los directivos de los centros de educación básica, tomar en cuenta lo siguiente:

- ***Utilizar los procesos de supervisión como función y como herramienta directiva.-*** En este sentido, se recomienda a la esfera directiva revisar los planteamientos de Miranda (2002) en cuanto a la necesidad de apropiación de los proyectos de cambio, reforma, innovación y mejora educativa, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

- ***Considerar los Enfoques Modernos de Liderazgo.-*** Al respecto, resultan muy útiles las ideas de Salazar (2006), Bryman (1996) y Bass (1985) respecto al **Liderazgo Transformacional** como un enfoque donde el líder debe articular una visión general para toda la organización y comunicarla de manera efectiva a los demás para lograr el cumplimiento de la misma, en pro de la mejora de la calidad educativa, sin olvidar la flexibilidad en la organización, desempeñándose de manera carismática, inspiradora, prestando atención, brindando respeto y estimulando intelectualmente a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

  Asimismo, se sugiere poner en práctica un **Liderazgo de Empoderamiento,** como una competencia propia de todo directivo, por medio del cual se fomente en el centro educativo la responsabilidad, el compromiso y la autonomía personal, lo cual deberá desarrollarse como efecto en cascada, promoviendo, asimismo, el trabajo en equipo dentro y fuera de la organización y facilitar el uso eficiente de los equipos. Sobre este enfoque, se sugiere a los interesados revisar los planteamientos de Alles (2005), Salazar (2006) y González (2001).

b) En Referencia a los Docentes

Como ejecutores y encargados de la enseñanza, los docentes deben ser profesionales comprometidos y empapados de las teorías modernas, las cuales colocan al estudiante en el centro del hecho educativo. En ese sentido, se les sugiere considerar lo siguiente:

- ***Utilizar estrategias de enseñanza que propicien un aprendizaje significativo.-*** En cuanto a esta idea, se recomienda revisar los planteamientos de Jonassen (1991), Hernández (2009), Baggini (2009), Méndez y Ausubel (1970), respecto al constructivismo y aprendizaje significativo, donde el primero sirve como teoría que promueve al segundo, esto en vista de que las sociedades actuales demandan al sistema educativo que responda a las exigencias de los nuevos modelos económicos, tales como la globalización, por lo que es necesario desarrollar en los estudiantes de hoy en día, actitudes como la autonomía, por ejemplo, y habilidades como la capacidad de análisis, el trabajo en equipo, y el cumplimiento de metas, por mencionar algunas.

- ***Tomar en cuenta los Enfoques sobre la Escuela Inclusiva.-*** Por tal motivo, es necesario actualizar a los docentes en cuanto a la cultura de la diversidad, los ritmos y estilos de aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples, la zona de desarrollo próximo. Se recomienda revisar las ideas de Cabrera (2007) y Fernández (2010), entre otros, así como clásicos de las teorías del aprendizaje, tales como Vygotsky y Gardner.

- ***Desarrollar las prácticas pedagógicas desde el Tacto Pedagógico.-*** Este planteamiento propuesto por Max van Manen se relaciona con el clima afectivo, que es atendido con muy poca frecuencia desde los modelos tradicionales de enseñanza, donde existe una relación vertical y generalmente unidireccional entre el docente y el estudiante, lo cual afecta mayormente a este último en cuanto a su capacidad de aprendizaje y desempeño autónomo,

ya que, sea de manera explícita o implícita, los estudiantes saben bien lo que es la calidad del aprendizaje.

Por tal razón, es necesario que los docentes modernos e innovadores, que los actuales sistemas educativos están requiriendo, sean capaces de ejercer su labor profesional en una relación de confianza y respeto mutuo, evitando retrasar o evitar la intervención de los estudiantes, promoviendo estrategias que faciliten a estos su participación activa en el desarrollo de las clases, en ocasiones desarrollándose de manera humorística, con el propósito de que el estudiante se sienta cómodo y pueda aprehender los conocimientos de la mejor manera posible y con mayor motivación.

Sobre este enfoque, resultan importantes los planteamientos de Van Manen, Muñoz (2010), Vásquez y Martínez (1996), Feliz y Leví (2011) y Artavia (2005).

c) En Referencia a los Estudiantes

En cuanto a los estudiantes, son tres los principales enfoques que resultan importantes de considerar para mejorar tanto el rendimiento como los valores de estos, dentro y fuera del aula de clases:

a. La Motivación (Intrínseca).- Que promueve en el estudiante una actitud más abierta, menos memorística y de mayor compromiso consigo mismo, que lo lleva a buscar un aprendizaje significativo aun cuando su entorno se lo dificulte, capaz de autorregularse, participante activo de su propio proceso de aprendizaje, crítico e investigador. Son importantes, en ese sentido, los trabajos de autores como McCombs (1989), González (2001), Zimmerman (1989), Lamas (2008), Mace, Belfiore y Shea (1989), García y Gallo (2000) y Howe (2000).

b. Enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente.- Planteamiento relativamente reciente, que surgió a partir de los estudios de las conductas

problemáticas en los adolescentes, centrado en el desarrollo de una serie de competencias, valores y habilidades que permitan al joven una exitosa transición hacia la etapa adulta; además, este enfoque considera que el adolescente debe llevar a cabo. Estos dos ejes son, esencialmente, la idea central de este enfoque. Cobran gran importancia, al respecto, los trabajos de Seligman, ex presidente de la APA, así como los argumentos de Oliva et al (2010), Prada (2005) y Suárez (2011).

c. ***Enfoque de la Personalidad Eficaz y Autoeficacia.-*** Estrechamente relacionado con los dos enfoques antes mencionados, y principalmente con la motivación intrínseca, éste último rescata los postulados de Pintrich y García (1993) acerca de que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso.

La tesis en la que gira este enfoque es que las ideas que los estudiantes tengan sobre sus capacidades particulares influye de manera significativa en la elección y/o selección de las tareas, las metas, planificación, esfuerzo y persistencia.

Sobre este enfoque, se recomienda revisar lo que plantea Huertas (1997), Lamas (2008), además de los ya mencionados Pintrich y García (1993).

Para que los estudiantes conozcan estos tres enfoques, será necesario que tanto los docentes como los directivos profundicen en estas ideas para organizar talleres donde se les imparta a los educandos charlas relacionadas a estos temas, y que se les brinden algunas técnicas que les sean útiles para mejorar su rendimiento académico. Con tal fin se han mencionado autores que podrían ser estudiados para extraer ideas y organizar de esta manera las plenarias que se consideren pertinentes.

d) En Referencia a los Padres de Familia

Básicamente, las recomendaciones que se podrían brindar a los padres y familiares de los estudiantes, pueden resumirse en una sola palabra: **participación,** tanto dentro como fuera del centro educativo.

Se reconoce que ante la difícil situación económica por la que atraviesa el país, los padres de familia se ven obligados a trabajar en horarios que, incluso, son superiores a los establecidos por la ley, lo cual dificulta la asistencia que estos puedan tener a las sesiones u otras actividades desarrolladas por las instituciones educativas, por lo que es necesario **realizar procesos de investigación** orientados al diseño de un diagnóstico que permita a los centros conocer detalladamente los horarios con que cuentan los familiares de los estudiantes, para planificar actividades que vayan acorde a ello y aprovechar, de manera más eficiente, el poco tiempo libre que puedan tener.

Asimismo, en vista de que es necesario que los padres de familia apoyen a sus hijos en cuanto a reforzar los conocimientos aprendidos en los centros educativos, es necesario **verificar el grado académico** de los encargados de los estudiantes, con el fin de **determinar la necesidad de formación** que ellos requieran, que generalmente, gira en torno a la falta de alfabetización, lo que les limita en cuanto a los contenidos en que puedan ayudar a sus hijos. Por tal razón, sería necesario **ejecutar estrategias efectivas de alfabetización** de personas adultas, y especialmente de padres con hijos en edad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Documentales

Alles, M. (2005). Gestión por competencias: el diccionario. 2a ed. Argentina: Granica.

Chetty, S. (1996). El método de estudio de caso para la investigación en firmas de pequeño y mediano tamaño. Diario de Pequeños Negocios Internacionales, Vol. 5.

Da Matta, R. (1983). Carnavais, malandros e horois. Edit. Zahar. Río de Janeiro.

Howe, M. (2000). Cómo la motivación afecta el aprendizaje. Psicología del Aprendizaje. Oxford Press: México.

López, J.; Altopiedi, M.; Arencibia, J.; Delgado, U.; Comini, F.; Lavié, J.; López, L.; Nogales, M.; Murillo, P. y Sánchez, M. (2005-2008). Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas. Ministerio de Educación y Ciencia /Dirección General de Investigación/ Convocatoria de proyectos de I+D+I.

McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum. 2ª ed., Morata: Inglaterra.

McLaren, P. (1995). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Méndez, Z. (2006). Aprendizaje y Cognición. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

Nias, J., Southworth, G. y Yeomans, R. (1989). Relaciones del Personal en la escuela primaria. Edit. Cassell: Londres (Inglaterra).

Rosenholtz, S.J. (1989). Lugar de trabajo de los profesores: La organización social de las escuelas. Edit. Longman: New York.

Yin, R. (1989). Estudios de Caso en Investigación: Métodos y Diseño Aplicados a la Investigación Social. Edit. Sage, Newbury Park (California, EE.UU.).

Referencias Electrónicas

Acevedo, J. (2008). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (i): El Marco Teórico. Revista Eureka enseñ. Divul. Cien., 2009, 6(1), pp. 21-46. Disponible en: http://www.apac-eureka.org/revista/volumen6/numero_6_2/acevedo.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2, pp. 34-52.

Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 5, No. 002, pp. 1-19.

Aylwin, M. (2005). Educación de calidad para nuestra comunidad escolar, guía de apoyo para directoras y directores. UNICEF - Ministerio de Educación: Chile. Disponible en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/directores01.pdf

Baggini, E. (2008). Aportes a la Teoría del Aprendizaje: Formulación de una situación áulica concreta. Argentina: Grupo Interamericano de Reflexión Científica, Año 1, No. 14.

Ballester, L. y Nadal, A. (2005). La evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. Revista Electrónica

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 8, No. 4, pp. 1-7. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707140.pdf

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, Vol. 10, pp. 61-82. Disponible en: http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. El liderazgo en educación. (pp. 25-46). Madrid: UNED. Disponible en: http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CLiderazgo%20y%20mejora.pdf

Cabrera, E. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. Revista Iberoamericana de Educación, No. 43/3.

Caicedo, G. (2009). ¿Qué se mide en cultura organizacional?. Portal Electrónico "Diálogos sobre comunicación". Disponible en: http://www.comunikandonos.com/sitio/medicie-la-comunicaciainmenu-13/222-ique-se-mide-en-cultura-organizacional.pdf

Castro, A. y Lupano, M. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. Boletín de Psicología, No. 85, pp. 89-109. Disponible en: http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N85-4.pdf

Cruz, F. (2009). Un ritual en la escuela secundaria (el caso del Consejo Técnico Escolar). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1388-F.pdf

Eisenhardt, K. (1989). Construyendo teorías a partir de la investigación porestudios de caso. Revista de la Academia de Academy of Administración, Vol. 14, No. 4, pp. 532-550.

Ertmer, P y Newby, T. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance ImprovementQuarterly, Vol. 6, No. 4, pp. 50-72.

Feliz, T. y Leví, G. (2011). El humor como activador didáctico para el aprendizaje. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Universidad Nacional de Educación a Distancia: España.

Fernández, I. (2010). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía, Año 7, No. 14. Disponible en: http://www.odiseo.com.mx/2010/7-14/pdf/fernandez-atencion_diversidad.pdf

Fernández, J. (2007). Cultura organizacional de un centro de estudiantes de educación universitaria. Universidad de Cuyo: Argentina. Disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Politica%20universitaria%20politicas%20educativas%20e%20institucion%20escolar/217%20-%20Fernandez%20-%20FEEyE.pdf

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, Vol. 6, No. 1-2. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

Gairín, J. (1995). Planteamientos institucionales en los centros educativos. En Antología básica. La gestión como quehacer escolar, pp. 107-111. UPN: México. Disponible en:

http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1235/1/Lectura_2_Planteamientos_institucionales_de_los_centros_educ.pdf

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Educar, No. 27, pp. 31-85. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf

García, L.; Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. Acción Pedagógica, No. 19, pp. 116-125. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31933/1/articulo10.pdf

González, L. (2001). Empoderar: Nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo.Educación, Vol. 25, No. 002, pp. 41-47. Disponible en:http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44025204.pdf

Guillén, I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. Avá, No. 12, pp. 137-154. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n12/n12a08.pdf

Hernández, J. (2009). Teorías del aprendizaje. (Material Didáctico para el Programa de Maestría en Educación). Universidad Interamericana para el Desarrollo.

IIPE (2000). Gestión educativa estratégica: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (módulo 2). Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación – Ministerio de Educación de la Nación: Argentina. Disponible en: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf

Isla, A; Bruce, B. (1992). Mayor igualdad y mejor calidad: una promesa lejana para la educación en la Puna jujeña. Revista Norte Andino, Nº7, Jujuy: ECIRA.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. LIBERABIT, No. 14, pp. 15-20: Lima (Perú).

Lezama, L. y Ruiz, S. (s.f.). El sistema cultural y sociocultural en cultura organizacional. Universidad Veracruzana: México. Disponible en: http://www.uv.mx/facpsi/revista/Vol42008/documents/Lucy-Susana.pdf

Lozano, L.; García, E. y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. Psicothemia, Vol. 12, No. 2, pp. 344-347.

Mendoza, M. (2006). Acción directiva y la cultura organizacional de las escuelas de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) municipio Maracaibo. Revista de Artes y Humanidades Única, Vol. 7, No. 15, pp. 95-116. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1701/170118694006.pdf

Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo, un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, Vol. 6, No. 1-2.

Muñoz, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 8, No. 2. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art13.pdf

-Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. Profesorado, Vol. 11, No. 3. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf

Parrilla, A. et al (online). Orientaciones para la elaboración de un Proyecto de Investigación. Grupo IDEA. Disponible en: http://prometeo.us.es:8900/SCRIPT/TemucoGen/scripts/serve_home

Prada, E. (2005). Psicología Positiva y Emociones Positivas. Revista Psicología-positiva, Vol. 2. Disponible en: www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf

RED2002. (2009). Plan de Comunicación 2009-2010: Políticas, estrategias y acciones de comunicación. Red Comunitaria sobre el VIH/SIDA del Estado Español: Barcelona. Disponible en: http://www.redvih.org/webs/xencuentro/documentos/Plan%20de%20Comunicaci%C3%B3n%202009%20final%201.pdf

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?. UNI revista, Vol. 1, No. 3. Disponible en: http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Salazar.pdf

Salazar, N.; López, L. y Romero, M. (2010). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. Revista Científica Electrónica de Psicología, No. 9, pp. 139-166. Disponible en: http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._9.pdf

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. Revista Iberoamericana de Educación, No. 40/2. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf

Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. Profesorado, Vol. 14, No. 1. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART5.pdf

Suárez, L.; Oliva, A.; Pertegal, M. y López, A. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo docente. Psicothemia, Vol. 23, No. 1, pp. 153-159.

Vain, P. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Education Policy Analysis Archives, Vol. 10, No. 13.Disponible en: http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/292/418

Violan, M. (2009). Cómo se elabora un Plan de Comunicación. Curso de formación – Centro Internacional de Prensa: Barcelona.

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. (Ponencia) Universidad Nacional de San Luis - Congreso Latinoamericano de Educación Superior: Argentina. Disponible en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF

Volante, P.; Cumsille, P.; Denardin, F. y Müller, M. (2008). Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social. Estudios Pedagógicos, Vol. 34, No. 2, pp. 179-191. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art11.pdf

Anexos

Anexo No. 1.- Definición de Términos

Con el propósito de tener una idea clara sobre algunos términos o conceptos desarrollados en este estudio, se presenta a continuación un breve glosario.

a. **Cultura Institucional (o Cultura Organizacional).-** Según Lord y Maher, (1991, en Castro y Lupano, 2005:95), se entiende por "cultura organizacional" el conjunto de valores y creencias compartidas por los miembros de una organización determinada.

   Para Fernández (2007:3) la cultura organizacional es una construcción cultural elaborada a partir de toma de decisiones participativas que requiere autonomía, responsabilidad, protagonismo y colaboración. Como así también estos modos compartidos de organización necesitan de delegación real de autoridad, de procesos y procedimientos burocráticos y de acuerdos y consensos en la interacción de los sujetos que lo construyen.

Caicedo (2009) nos ayuda a entender mejor los siguientes conceptos:

b. **Creencias educativas.-** las creencias son convicciones fuertes que resultan de la interacción de los empleados (los docentes) con la empresa (el centro educativo) en múltiples escenarios y en múltiples hitos. Frente a ellas, el *docente* cree que son verdad. Una investigación preliminar, preferiblemente cualitativa, debe identificar las creencias esenciales a la vida *del centro*.

c. **Comunicación y Estilo de Enseñanza.-** el estilo de comunicación del *centro educativo* es un fuerte motor y dinamizador de la cultura, pero también depende de ella. Sus características (por ejemplo, "comunicación persuasiva") deberán ser identificadas en una investigación cualitativa.

d. **Rituales.-** los rituales constituyen un elemento vital de la vida *del centro*, pues alrededor de ellos se generan espacios simbólicos que representan aquello que el *centro educativo* desea destacar o promover. Como ejemplos podemos

citar: la celebración de los 100 años de la institución, entre otras actividades. Una vez identificados, el reto será establecer cuál es el grado de importancia que *el personal* le asigna a cada uno de ellos, para posteriormente determinar qué tan influyentes son para la vida de la *institución* y para estimular el sentido de pertenencia y afiliación.

e. **Valores y Principios.-** los fundamentos éticos del comportamiento *del centro* y *su personal* giran alrededor de los valores y principios. Una vez que se han identificado o validad, será el reto del comunicador establecer, en primer lugar, qué tan importante es cada uno de los valores. En segundo lugar, se debe establecer en qué grado los *docentes* consideran que ellos se comportan de esa manera, y por último, se debe conocer en qué grado los *docentes* consideran que sus demás compañeros (o demás miembros de la comunidad académica) han asumido un comportamiento orientado en esa dirección.

Sánchez y López (2010:101) nos aclaran los aspectos de innovación y resistencia al cambio en los entornos educativos:

f. **Innovación y Resistencia al cambio.-** La innovación responde a una determinada concepción pedagógica, y frente a ésta no tiene mucho sentido la negociación, el intercambio o el acercamiento: se puede aceptar o se puede rechazar; se puede o bien asentir, o bien disentir.

g. **Gestión de la cultura institucional.-** Los esfuerzos que las personas competentes, realizan para promover la cultura del centro educativo a todos los miembros de la comunidad académica.

h. Gestión de la calidad, Trata de los esfuerzos en pro de la calidad de dichas instituciones.

Anexo No. 2.- Instrumento Aplicado a Estudiantes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN"

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE FORMADORES

I PROMOCIÓN

Instrumento No. 1

Guión de Entrevista Dirigida a Estudiantes del Tercer Ciclo de Educación Básica

No. de entrevista: _____

Datos generales

Nombre del centro educativo: _____

Grado:_____Edad: _____ Hora de entrevista: _____

Fecha: _____

Propósito

En el marco de la primera promoción de la Maestría en Formación de Formadores de la UPNFM, se está realizando un estudio sobre la cultura institucional, sus elementos y la influencia de los mismos en las prácticas pedagógicas de los docentes del tercer ciclo de enseñanza en centros de educación básica. En este caso nos interesa conocer tus opiniones. Para proteger tu identidad, en lugar de tu nombre aparecerá un código. Por favor, contesta de la manera más honesta posible, los datos obtenidos serán tratados solamente con fines académicos.

Creencias educativas

1. ¿Qué opinión tienes de tus profesores? ¿Todos son rigurosos, o son flexibles? ¿Cómo imparten las clases? ¿Cómo te evalúan? ¿Qué hacen para mantener la disciplina en el aula?

2. ¿Qué te parece el director de la institución? ¿Cómo es su modo de ser?

3. ¿Cómo te gustaría que fueran tus profesores? ¿Qué cambiarías de tus profesores? ¿Qué cambiarías de tu director?

Comunicación y Estilo de Enseñanza

4. ¿Asisten tus padres a las Sesiones de Padres de Familia? ¿Por qué?

5. ¿Consideras que esta institución se comunica de manera efectiva con los estudiantes y sus familiares? ¿Qué cambiarías en relación a esto?

Valores y Principios

6. ¿Qué valores y principios son los más importantes para ti? ¿Practicas todos ellos?

7. Según tu opinión ¿qué valores se deberían practicar?

Rituales

8. ¿Qué tipo de celebraciones hacen en esta institución? ¿Participas de ellas? ¿Cómo te sientes cuando participas?

9. ¿A qué celebración se le da mayor énfasis en tu escuela?

10. ¿En tus clases, después de estas actividades cómo se comportan tus profesores? ¿Más flexibles o más rigurosos? ¿Y tú, cómo te sientes? ¿más motivado o aburrido?

Gestión de la Cultura Institucional

11. Si tú fueras el director de este centro educativo ¿qué cambios harías?

Innovación y Resistencia al cambio

12. Si tú fueras el profesor ¿cómo desarrollarías la clase? ¿igual o distinta? ¿cómo te gustaría que fueran tus clases?

Gestión de la Calidad

13. Desde tu punto de vista ¿este centro educativo es de alta calidad? ¿de baja calidad? ¿o de mediana calidad?
14. ¿Qué harías tú como estudiante para mejorar la calidad de tu escuela?

¿Deseas agregar otro comentario?

¡Gracias por tu valiosa participación!

Anexo No. 3.- Instrumento Aplicado a Padres de Familia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN"

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE FORMADORES

I PROMOCIÓN

Instrumento No. 2

Guión de Entrevista Dirigida a Padres de Familia de Estudiantes de Educación Básica

No. de entrevista: _____

Datos generales

Nombre del centro educativo: _____

Grado en el que está su hijo(a):_____Edad de su hijo(a): _____

Hora de entrevista: _____Fecha: _____

Propósito

En el marco de la primera promoción de la Maestría en Formación de Formadores de la UPNFM, se está realizando un estudio sobre la cultura institucional, sus elementos y la influencia de los mismos en las prácticas pedagógicas de los docentes del tercer ciclo de enseñanza en centros de educación básica. En este caso nos interesa conocer sus opiniones, como padre (o madre de familia).Para proteger su identidad, en lugar de su nombre aparecerá un código. Por favor, conteste de la manera más honesta posible, los datos obtenidos serán tratados solamente con fines académicos.

Creencias educativas

1. ¿Qué opinión tiene de los profesores de su(s) hijo(s)? ¿Cómo imparten las clases? ¿De manera rigurosa, o flexible? ¿Qué opinión tiene usted respecto a las evaluaciones?

2. ¿Qué podría decirnos acerca del director del centro educativo?

3. ¿Cómo le gustaría que fueran los profesores de su(s) hijo(s)? ¿Estrictos o flexibles? ¿Y el director, cómo le gustaría que fuera su personalidad?

Comunicación y Estilo de Enseñanza

4. ¿Asiste regularmente a las Sesiones de Padres de Familia? ¿Por qué?

5. ¿Considera que esta institución se comunica de manera efectiva con ustedes? ¿Qué cambiarías en relación a esto?

Valores y Principios

6. Para usted, ¿qué valores y principios son los más importantes? ¿Los practica?
7. ¿Con qué valores le gustaría que fuera(n) formado(s) su(s) hijo(s)?

Rituales

8. ¿Qué tipo de celebraciones realizan en este centro educativo? ¿Participa de ellas? ¿Cómo se siente cuando participa? ¿Cree que su hijo se motiva al ver que usted participa?

9. ¿A qué celebración se le da mayor énfasis en la escuela de su(s) hijo(s)?

Gestión de la Cultura Institucional

10. Si usted fuera el director de esta escuela ¿qué cambios haría?

Innovación y Resistencia al cambio

11. Si usted fuera el profesor ¿cómo desarrollaría la clase? ¿de distinta manera o igual? ¿cómo le gustaría que fueran las clases?

Gestión de la Calidad

12. Desde su punto de vista ¿este centro educativo es de alta calidad? ¿de baja calidad? ¿o de mediana calidad?
13. ¿Qué haría usted como padre de familia para mejorar la calidad de la escuela?

¿Desea agregar otro comentario?

¡Gracias por su valiosa participación!

Anexo No. 4.- Instrumento Aplicado a Directores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN"

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE FORMADORES

I PROMOCIÓN

Instrumento No. 3

Guión de Entrevista Dirigida a Directores de Centros de Educación Básica

No. de entrevista: _____

Datos generales

Nombre del centro educativo: _____

Años de servir en este centro:_____ Hora de entrevista: _____

Fecha: _____

Propósito

En el marco de la primera promoción de la Maestría en Formación de Formadores de la UPNFM, se está realizando un estudio sobre la cultura institucional, sus elementos y la influencia de los mismos en las prácticas pedagógicas de los docentes del tercer ciclo de enseñanza en centros de educación básica. En este caso nos interesa conocer sus opiniones como director de educación básica. Para proteger su identidad, en lugar de su nombre aparecerá un código. Por favor, conteste de la manera más honesta posible, los datos obtenidos serán tratados solamente con fines académicos.

Creencias educativas

1. Desde su punto de vista ¿cuáles considera que son las creencias educativas que prevalecen en el centro educativo que usted dirige? ¿Qué creen los docentes de sus estudiantes? ¿Y los estudiantes qué creen de sus profesores? ¿Qué cree usted de ambos?

2. ¿Considera usted que las creencias de los docentes y estudiantes causan impacto en el desarrollo de las clases?

3. Para usted ¿qué creencias podrían reemplazarse y cuáles podrían reforzarse?

Comunicación y Estilo de Enseñanza

4. Según su experiencia ¿qué tipo de comunicación considera que prevalece en el centro educativo que dirige? [persuasiva, coercitiva, menciónense ejemplos]

5. ¿Qué factores considera usted como Director que podrían mejorarse en relación al sistema de comunicación en su centro?

6. Respecto al modo en que los docentes de su centro desarrollan sus clases ¿qué es el estilo de enseñanza considera usted que utilizan con mayor frecuencia? [tradicional, conductista, constructivista, participativo, etc.]

7. ¿Considera usted que los estilos de enseñanza afectan la manera en que sus docentes desarrollan las clases? ¿Cree que esos estilos pueden influenciar la manera en que los estudiantes de su centro educativo aprenden? ¿De qué manera?

Valores y Principios

8. Respecto a los principios y valores practicados en el centro educativo que dirige ¿cuáles considera usted que prevalecen en los docentes? ¿Y en los estudiantes?

9. Desde su punto de vista ¿qué valores y qué principios necesitan ser reforzados?

Rituales

10. ¿Cuáles son los rituales que usted considera que prevalecen en su centro educativo? ¿Hay alguna festividad que se celebre con mayor ánimo que las demás? [explicar qué es un ritual, en el contexto educativo]

11. ¿Usted cree que estos rituales pueden impactar en la manera en que los docentes y estudiantes se desenvuelven en las clases? ¿De qué forma?

Gestión de la Cultura Institucional

12. Según su experiencia en la dirección de este centro educativo, ¿considera que su personal está apropiado de la cultura institucional? ¿En qué nivel y por qué?

13. En la medida de lo posible, ¿promueve la dirección del centro educativo la cultura institucional? ¿de qué forma?

Innovación y Resistencia al cambio

14. ¿Se promueve en su centro educativo la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes del centro? ¿De qué forma? ¿Cómo reaccionan los docentes y los demás miembros de la comunidad educativa ante el cambio?

Gestión de la Calidad

15. Desde su punto de vista ¿es importante la gestión de la calidad? ¿se practica en su centro? ¿de qué forma? ¿cómo se podría mejorar?

¿Desea agregar otro comentario?

¡Gracias por su valiosa participación!

Anexo No. 5.- Instrumento Aplicado a Docentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL "FRANCISCO MORAZÁN"

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DE FORMADORES

I PROMOCIÓN

Instrumento No. 4

Guión de Entrevista Dirigida a Docentes de Centros de Educación Básica

No. de entrevista: _____

Datos generales

Nombre del centro educativo: _____

Años de servir en este centro:_____ Hora de entrevista: _____

Fecha: _____

Propósito

En el marco de la primera promoción de la Maestría en Formación de Formadores de la UPNFM, se está realizando un estudio sobre la cultura institucional, sus elementos y la influencia de los mismos en las prácticas pedagógicas de los docentes del tercer ciclo de enseñanza en centros de educación básica. En este caso nos interesa conocer sus opiniones como docente de educación básica. Para proteger su identidad, en lugar de su nombre aparecerá un código. Por favor, conteste de la manera más honesta posible, los datos obtenidos serán tratados solamente con fines académicos.

Creencias educativas

1. ¿Qué opinión tiene usted de sus estudiantes? ¿Y de su director? ¿Cómo catalogaría a los estudiantes a los que usted imparte clases?

2. ¿Considera usted que lo que usted cree de sus estudiantes y el cómo ellos lo ven a usted influye en el desarrollo de las clases?

3. ¿Qué creencias suyas cambiaría respecto a sus estudiantes? ¿Qué imagen le gustaría que sus estudiantes tuvieran de usted? ¿Cómo podría lograr que ellos lo vean así?

Comunicación y Estilo de Enseñanza

4. Según su experiencia ¿qué tipo de comunicación considera que prevalece en el centro educativo? [persuasiva, coercitiva, menciónense ejemplos]

5. ¿Qué factores considera usted que podrían mejorarse en relación al sistema de comunicación en su centro?

6. Respecto al modo en que desarrolla sus clases ¿qué es el estilo de enseñanza utilizan con mayor frecuencia? [tradicional, conductista, constructivista, participativo, etc.]

7. ¿Considera usted que los estilos de enseñanza afectan la manera en que desarrolla las clases? ¿cree que esos estilos pueden influenciar la manera en que sus estudiantes aprenden? ¿De qué manera?

Valores y Principios

8. Respecto a los principios y valores practicados en el centro educativo ¿cuáles son los más importantes para usted? De estos valores que usted menciona ¿Cuáles cree que poseen los estudiantes?

9. Desde su punto de vista ¿qué valores y qué principios necesitan ser reforzados?

Rituales

10. ¿Cuáles son los rituales que usted considera que prevalecen en su centro educativo? ¿Hay alguna festividad que se celebre con mayor ánimo que las demás? [explicar qué es un ritual, en el contexto educativo]

11. ¿Usted cree que estos rituales pueden impactar en la manera en que usted y sus estudiantes se desenvuelven en las clases? ¿De qué forma?

Gestión de la Cultura Institucional

12. ¿Siente que conoce y practica la cultura institucional de su centro educativo? ¿Considera que la dirección promueve esta cultura? ¿de qué forma?

Innovación y Resistencia al cambio

13. ¿Trata usted de innovar sus prácticas pedagógicas? ¿De qué forma? ¿Cómo reaccionan sus estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa ante el cambio?

Gestión de la Calidad

14. Desde su punto de vista ¿es importante la gestión de la calidad? ¿se practica en su centro? ¿de qué forma? ¿cómo se podría mejorar?

¿Desea agregar otro comentario?

¡Gracias por su valiosa participación!