

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Escuelas generadoras de conocimientos

Esther García Guerra

Tutor: Tabaré Fernández Aguerre

1999

INDICE

1- Introducción	1
2- Capítulo I: Marco teórico	
I.1- Las "Escuelas Eficaces"	3
I.1.1. El factor "gestión"	4
I.1.2.. Clima organizacional	5
I.1.3. Autoorganización	5
I.1.4 Capacidades docentes	6
I.2.- "Clima organizacional"	6
I.3- Cultura organizacional	7
I.4- Hipótesis de trabajo	9
3- Capítulo III: Metodología	
II.1- Estrategia utilizada	10
II.2- Unidades seleccionadas	11
II.2.1. Subunidades	11
II.3- Técnicas empleadas	11
II.4- Elaboración de tipos	12
II.4.1. Clima organizacional	13
II.4.2 Cultura organizacional	14
II.4.3. Gestión escolar	15
II.4.4. Capacidades docentes	15
II.4.5. Contacto escuela- familia	16
II.4.6. Autoorganización	16
II.5- Discusión sobre elementos de Confiabilidad y validez	17

II.5.1. Control de validez y confiabilidad -----17

II.5.2. Validez y confiabilidad por escuela -----17

4- Capítulo III: Descripción general de las dos escuelas

III.1- Características generales -----19

III.2- Características socioculturales de la zona

III.2.1. Caso A ----- 20

III.2.2. Caso B ----- 20

III.3- Edificio

III.3.1. Caso A ----- 20

III.3.2. Caso B ----- 21

III.4- Capacidades docentes ----- 22

III.5- Gestión escolar ----- 24

III.6- Alumnado ----- 24

III.7- Perfil social de los alumnos

III.7.1. Caso A ----- 25

III.7.2. Caso B ----- 26

5. Capítulo IV: La escuela "Isla"

IV.1- Clima organizacional ----- 27

IV.2- Gestión escolar ----- 29

IV.2.1. Tipo de liderazgo ----- 29

IV.2.2. Tipo de gestión ----- 29

IV.2.3. Permanencia del director ----- 30

IV.3.-Cultura organizacional ----- 30

IV.4- Contacto escuela-familia ----- 31

IV.5- Retroalimentación -----	31
IV.6- Capacidades docentes -----	32
IV.7- Conclusiones para este caso -----	32

5- Capítulo V: Escuela "El laberinto"

V.1- Clima organizacional -----	34
V.2- Gestión escolar -----	35
V.3.1. Tipo de liderazgo -----	36
V.2.2. Tipo de gestión -----	36
V.2.3. Permanencia del director -----	37
V.3- Cultura organizacional -----	37
V.4. Contacto escuela-familia -----	38
V.5- Retroalimentación -----	38
V.6- Capacidades docentes -----	39
V.7- Conclusiones para este caso -----	39

6- Capítulo VI: Análisis comparativo ----- 40

7- Conclusiones:

VII.1. Conclusiones generales -----	42
VII.2. Conclusiones internas -----	42
VII.3. Hallazgos -----	43
VII.4. Limitaciones -----	44
VII.5. Generalización analítica -----	44
VII.6. Síntesis -----	44

INTRODUCCION

El presente proyecto denominado “Escuelas generadoras de conocimientos” pretende indagar acerca de escuelas que han logrado resultados satisfactorios en las pruebas realizadas por la Unidad de Mediciones de Rendimientos educativos (UMRE) en los sextos años en 1996.

A partir de los datos obtenidos en la medición de resultados educativos de las escuelas, realizada por la UMRE (Unidad de Mediciones de Resultados Educativos) en el año 96. Informe N°2, se constató la existencia de 45 escuelas que a pesar de encontrarse en contextos socioculturales desfavorables y muy desfavorables, según la estratificación social del alumnado evaluado, obtuvieron en las pruebas resultados satisfactorios.

Siguiendo el antecedente directo de una investigación realizada por CEPAL (1993), se le denominaron a estas escuelas como “Escuelas productoras de conocimientos”. Del análisis de este hallazgo surgieron las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las variables que explican que en contextos socioculturales desfavorables existan escuelas que logran rendimientos educativos satisfactorios? ¿En dichas escuelas el contexto sociocultural desfavorable logra ser neutralizado por los procesos organizacionales que allí operan? ¿Es el tipo de organización lo que hace que se reproduzca una desigualdad en los procesos educativos?

Desde nuestros antecedentes se trata de escuelas eficaces. Hemos abordado nuestra investigación teniendo en cuenta el “movimiento de las escuelas eficaces”. Se denomina de esta manera a un conjunto de estudios sobre centros escolares que logran eficacia en los procesos educativos con niños y adolescentes provenientes de hogares obreros, marginales o minorías étnicas. Nacido originalmente en los países anglosajones, se encuentran replicaciones en nuestro país.

La hipótesis central con la que trabajo es que la escuela actúa como un sistema generador de sus estructuras, con sus características organizacionales particulares y si es capaz de alcanzar logros intelectuales y sociales en los educandos o también de bloquearlos.

En el estudio realizado por la CEPAL (1993), identifica cuatro grandes factores institucionales que estarían operando en los rendimientos educativos en los contextos más desfavorables: la personalidad del director y su capacidad de liderazgo pedagógico y comunitario, la experiencia del maestro de grupo, su estabilidad en la escuela, su compromiso y satisfacción con la tarea, la realización de proyectos que revelan la existencia de cierta “cultura pedagógica dinámica”, la existencia de vínculos significativos entre escuelas y familias.

La investigación anteriormente mencionada mostró la importancia de profundizar en los factores que inciden en la calidad educativa que se produjo en zonas de contextos desfavorables.

Metodológicamente se utilizó el diseño de estudios de Casos múltiple, considerando el más apropiado de acuerdo a nuestros objetivos y a nuestro marco teórico. Se empleó múltiples fuentes de investigación: encuesta, entrevista, observación y análisis de documentos, como manera de asegurar la validez del proyecto.

Una vez realizado el análisis de las variables consideradas se realizó la descripción de cada una de las escuelas y la comparación con el tipo de organización de las Escuelas Eficaces. De este modo, vemos cuáles son los componentes presentes o ausentes en las escuelas investigadas característicos de las Escuelas Eficaces.

El trabajo de investigación que aquí se sintetiza fue realizado entre 1997 y 1998, en dos escuelas de Montevideo y se inscribe dentro de la línea de investigación de la efectividad escolar.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

En este capítulo nos referiremos a los siguientes puntos: abordaje del movimiento de las "Escuelas Eficaces", las características de las mismas, los conceptos de Clima y Cultura organizacional y el planteo de nuestras hipótesis de trabajo.

1.1- LAS "ESCUELAS EFICACES"

Podemos decir, según Tabaré Fernández (1998, pág. 3), que una escuela es eficaz cuando obtiene "buenos resultados académicos" en las áreas básicas de la educación escolar, a pesar de estar trabajando con alumnos provenientes de clases sociales subalternas. Se convertirían en eficaces en relación a los ideales de "igualdad" y "equidad" en la distribución de un mínimo común de conocimientos científicos y artísticos que la sociedad define como su patrimonio cultural". La estandarización de las pruebas es un aspecto a tomar en cuenta para hablar de eficacia escolar en los rendimientos educativos.

Los "buenos resultados" confirmarían lo que Edmons (1979:20) denominó la tesis central: "que todos los niños son eminentemente educables". Concluía que "las condiciones familiares del alumno, ni en sí mismas ni por sí mismas, causan ni imposibilitan la eficacia de la instrucción de los alumnos"

Los estudios sobre las Escuelas Eficaces comenzaron con las investigaciones realizadas por Weber (1971). Intentó dar una explicación alternativa a Coleman (1966), Jenks (1969) y otros investigadores quienes han quedado convencidos de que la baja educación de los alumnos pobres era consecuencia principalmente a los factores socioeconómicos. Las cuatro escuelas que investigó Weber tenían "un fuerte liderazgo", ayudando a elaborar estrategias instruccionales; ofrecían "altas expectativas" para todos los alumnos; tenían una "ordenada y agradable atmósfera" y enfatizaban la adquisición del aprendizaje y existía una frecuente evaluación del progreso de los alumnos.

Entre estos estudios se destacan el de Rutter en Inglaterra (Rutter et al. 1979) y otros y los de Brookover en Estados Unidos (Brookover et al. 1979) en Estados Unidos. Junto a estos estudios de los centros educativos hay que mencionar los trabajos de Purkey y Smith, (1983), los cuales relacionan los niveles educativos de calidad con las altas expectativas del profesorado, las actividades educativas, los sistemas de evaluación, la implicación del director en los procesos de enseñanza, la participación de la familia en la escuela, etc.

Estos estudios ofrecen una lista de características diferenciales de los centros, que está asociada a la eficacia educativa. Edmonds(1979) menciona, a partir de sus investigaciones sobre escuelas eficaces, los cinco componentes que caracterizan a éstas:

- 1) Fuerte liderazgo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.
- 2) Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos.
- 3) Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
- 4) Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- 5) Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los progresos del alumno.

Edmonds concluía (1979) que “las condiciones familiares del alumno, ni en sí mismas ni por sí mismas, causan ni imposibilitan la eficacia de la instrucción de la escuela”. Esta y otras afirmaciones de Edmonds sobre la posibilidad de educar a los niños de zonas pobres contrastan con otros análisis que llegaban a la conclusión de que las escuelas por sí mismas ejercían escaso efecto en los rendimientos escolares.

Las investigaciones antes mencionadas fueron reuniendo y acumulando evidencias que permitieron construir un modelo organizacional de escuela que logran mayor eficacia. En el marco de estos antecedentes presentamos los componentes más relevantes de l tipo de organización de las Escuelas Eficaces.

1.1.1. El factor gestión

Los estudios reseñados destacan la importancia de un director dedicado a orientar a los docentes y a los alumnos hacia mejores niveles de actuación. En los estudios realizados sobre escuelas eficaces el director visitaba las clases frecuentemente y asumía la responsabilidad de funciones educativas. En síntesis, el director posee un fuerte liderazgo pedagógico, con cierta capacidad personal para lograr que los docentes mejoren sus prácticas educativas y realicen constantes evaluaciones sobre su desempeño y el de los alumnos.

Resaltamos en este estudio el liderazgo del director, su orientación hacia los aspectos técnicos pedagógicos así como su permanencia en el centro escolar, nos referimos a los años de trabajo en la escuela.

El director adquiere un papel que va más allá de las exigencias que vienen desde niveles superiores. El presupuesto básico de este tipo de escuelas es que una educación de calidad requiere de la gestión efectiva --con mayor autonomía y menos control burocrático del poder central- de los equipos directivos.

La gestión del director aparece como relevante en estas escuelas con altos logros. Un fuerte liderazgo del director es esencial para iniciar y mantener el proceso de mejora de la escuela. Además de poseer la autoridad que descansa sobre la creencia en la legalidad de ordenanzas estatuidas y en los derechos del cargo, los directores de las escuelas eficaces parecerían poseer un cierto carisma. Según Weber, éste debe entenderse como “la cualidad que pasa por extraordinaria, de una personalidad” (Weber, “Economía y Sociedad, pp.252). El poder legal del director de escuela, que le da su cargo es extendido por el ejercicio de autoridad carismática.

Los hallazgos relativos a este aspecto, resultan tan consistentes y reiterados como para resultar un factor explicativo y forzar una mayor reflexión teórica sobre el mismo.

El tipo de organización que caracteriza a las escuelas eficaces se aleja del modelo burocrático propio de las organizaciones que asientan sus bases en los presupuestos de las perspectivas clásicas faylorianas y/ o taylorianas. Las escuelas eficaces, que apela a la cooperación y al consenso, dejan atrás los criterios de modelo burocrático formulado por Weber. La organización de tipo burocrático nos remite a aspectos de racionalización, diferenciación y formulación de funciones de los miembros de la escuela. Cada uno de ellos adquiere un rol que le es conferido legalmente, con actividades y normativas que le son propias. En este caso, el Director desempeña un papel de administrador y ejerce un control otorgado por el poder que se le da desde niveles superiores. Estos aspectos de orden formal, no son considerados tan importantes desde la perspectiva de las escuelas eficaces.

Desde dicha perspectiva existe en las mismas, un ambiente que favorece los mecanismos, de cooperación y búsqueda de consensos que encaminan las tareas del centro en pro del cumplimiento de las metas y objetivos planteados, dejando atrás los rasgos burocráticos mencionados anteriormente. La impersonalidad es reemplazada por el liderazgo, hay un mayor compromiso de los miembros intervinientes que conduce a la participación y a una toma de decisiones más compartida.

1.1.2 Clima organizacional:

Dentro de la perspectiva de las escuelas eficaces existe un clima organizacional que favorece los mecanismos de cooperación y búsqueda de consensos que encaminan las tareas del centro en pro del cumplimiento de las metas y objetivos planteados, dejando atrás los rasgos burocráticos mencionados anteriormente. La impersonalidad es reemplazada por el liderazgo, hay un mayor compromiso de los miembros intervinientes que conduce a la participación y a una toma de decisiones más compartida. Estos elementos constituyen un Clima estimulador, donde el ambiente laboral es agradable y ordenado.

1.1.3. Autoorganización:

Nos referimos en este concepto al grado de retroalimentación existente en la organización, así como las expectativas de los docentes con respecto a los rendimientos de todos sus alumnos, ambos son aspectos que caracterizan a las escuelas eficaces.

El seguimiento y la evaluación sobre el progreso del alumno es una manera de constatar si los objetivos planteados se están cumpliendo. Con ello se estimula y se encauza la atención del plantel docente. Las escuelas que fueron catalogadas como efectivas en las investigaciones efectuadas, resultaron tener un clima de expectativas en el cual no se permite que los niños caigan por debajo del mínimo nivel de aprendizaje. Según los estudios realizados los profesores creían en la capacidad de todos los alumnos de llegar a dominar los objetivos básicos.

I.1.4. Capacidades docentes:

Consideramos la formación y la experiencia del personal docente como factores relevantes que afectan a la organización.

La estabilidad de los maestros en la escuela hace posible que se establezca una cierta continuidad de los proyectos y actividades llevadas adelante, podría además conducir a un mayor grado de identificación con las metas propuestas por la escuela.

La descripción que está por detrás de las escuelas eficaces se aleja del marco de las teorías crítico-reproductivistas. Estas conciben a la escuela como un instrumento de reproducción de las relaciones de dominación, de ahí su carácter marginador. Comprenden a la educación remitiéndola a condicionantes objetivas, a las determinaciones sociales, y las estructuras socioeconómicas. Estos modelos que relacionan variables asociadas al logro individual con los rendimientos escolares no llegan a entender lo que sucede dentro de la escuela, por eso encuentran causas externas como factores que explican dichos rendimientos. No contiene una propuesta pedagógica. Piensan que la escuela no podría ser diferente de lo que es. Nuestra visión pone énfasis en el análisis y descripción de las situaciones en el aula y en la escuela recuperando la práctica escolar.

I.2- "CLIMA ORGANIZACIONAL"

En este apartado definiremos el concepto de Clima organizacional, pues constituye un aspecto central en las Escuelas eficaces. Es un rasgo fundamental que afecta a la organización en el cumplimiento de metas y objetivos.

Entenderé Clima organizacional de una escuela como los vínculos sociales que se establecen entre los miembros integrantes de la misma.

Se trata de un concepto multidimensional. Darío Rodríguez (1992, 62) la considera estrechamente relacionada con la motivación, pero abarca además, según este autor, los siguientes aspectos: ambiente de trabajo, relaciones informales de camaradería o conflictivas, reconocimiento social por el trabajo realizado, clima laboral, rumores y comentarios negativos acerca de grupos o sensación de seguridad y confianza.

De estas dimensiones tomaré las que a continuación se mencionan: nivel de motivación laboral de los maestros y el director, grado de control del director, mecanismos de cooperación, manejo del conflicto, relaciones humanas y grado de comunicaciones.

En primer término, consideraremos el nivel de motivación, entendiendo a ésta como el esfuerzo de los docentes y del director para cumplir las metas propuestas por la organización. Apoyo y reconocimiento hacia el trabajo de los maestros son elementos que contribuyen al nivel de motivación existente.

Una segunda dimensión, es el grado de control, es decir el grado de supervisión del director sobre el cuerpo docente, a través de las visitas a las clases, pedido de planificación y cuidado de recreos.

Otro de los aspectos tomados en este concepto son las relaciones humanas existentes entre los maestros entre sí y con el director, definidas como los vínculos interpersonales que se establecen entre los miembros de la escuela, considerando el grado de cordialidad y el carácter del vínculo: personal o técnico. La realización de reuniones sociales fuera de la escuela, viajes entre maestros, existencia de un equipo encargado de relaciones humanas fueron los aspectos que se relevaron para medir esta dimensión.

Los mecanismos de cooperación establecidos entre maestros (trabajos, actividades compartidas, intercambio de materiales, libros, etc.) son un aspecto más que incluimos en el Clima organizacional de una escuela.

En el núcleo de la organización se encuentran las comunicaciones, esto "es el intercambio de información y la transmisión de significados" (Katz y Kahn, 1978, pág. 428). Los indicadores empleados fueron el número de reuniones informativas realizadas por mes, circulación de informes o notas informativas y existencia de una cartelera informativa.

Por último, consideramos importante para completar la definición del concepto de Clima organizacional el manejo del conflicto. El conflicto es un componente que siempre está presente en un sistema social. Se midió a través del grado de aplicación del reglamento y de la percepción de los maestros acerca del manejo del mismo, en una escala que va desde un manejo restrictivo, donde se reprime o se oculta (índice 0) hasta un manejo donde se acepta y se soluciona (índice 7).

A partir de estas dimensiones se configuran tres tipos de Clima organizacional: Flexible, Rígido y Estimulador; que se detallarán más adelante.

I.3- CULTURA ORGANIZACIONAL

Además de los vínculos interpersonales, existen en las escuelas vínculos culturales que promueven la creación de pautas de comportamiento que van desarrollando visiones compartidas. Las organizaciones poseen una Cultura, considerada componente fundamental a la hora de impulsar estrategias que lleven al cumplimiento de metas.

En su acepción más amplia, se entiende a la cultura como la parte de la actividad humana (y de sus producciones) socialmente adquirida.

Las sociologías anglosajonas se refieren a la cultura de los grupos sociales como el conjunto total de creencias, costumbres o modos de vida de determinados grupos. Talcott Parsons (1951) considera los objetos culturales como: "elementos simbólicos o de la tradición cultural, ideas o creencias, símbolos expresivos o pautas valorativas".

"El tema de la Cultura organizacional ha cobrado importancia en los últimos años...Recién cuando se pudo entender que la organización es un sistema con características sui generis, por una parte y se intenta dar explicación fenomenológica de los procesos organizacionales, por otro, pudo plantearse el tema de la cultura como un asunto relevante en el estudio de la organización" (Darío Rodríguez, 1995, :123).

Una vez abordado el concepto de Cultura, en un nivel general, nos limitaremos a demarcar la definición de Cultura organizacional para nuestro estudio. Tomaremos la conceptualización de Pérez Gómez (1992: 107) que entiende a la cultura como "el conjunto de significados y conductas compartidas, desarrolladas a través del tiempo por distintos grupos de personas, interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural".

La escuela en su funcionamiento posee una cultura que le es propia, con valores particulares de alta estabilidad y que se reproducen a sí mismos. Definiremos a la identidad como "el conjunto de rasgos invariantes que constituyen la organización, transformándola en singular y única a los ojos de los sujetos" (Scharstein, 1992:226).

La cultura constituye representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones anteriores. La organización propone la implantación de un orden simbólico. El centro escolar construye un conjunto de creencias y visiones compartidas por los miembros que la integran. Generándose una serie de valores que hacen que los integrantes se identifiquen con la escuela.

Creemos que la identificación con la escuela conduce al intento de lograr consensos para cumplir con los objetivos y metas de la organización, así como un alto grado de compromiso. En nuestro estudio el concepto Cultura está conformado por estas dos dimensiones.

Los docentes de la escuela generan rutinas y conductas repetidas, que exhiben un alto grado de estabilidad, atrás de las cuales subyace una determinada visión y sistema de significaciones. Se construye una visión estable de la realidad, creándose regularidades consensuales por los cuales determina una cultura.

Al constituir una cultura específica, genera valores propios que interrumpen las influencias exteriores. Pero, a pesar de esta estabilidad, estos valores se modifican. Hay un espacio de transformación y de negociación de significados, por eso se recrea constantemente.

Es importante diferenciar los conceptos de Clima y Cultura organizacional. El primero se refiere a los vínculos interpersonales que se establecen entre los miembros de la escuela. Remite a una

integración de tipo social, mientras que la Cultura hace referencia a significados y valores que llegan a una visión común sobre la educación y sobre la labor docente. Aunque en una escuela exista un Clima organizacional estimulador no tiene por que haber una cultura orientada hacia los logros de la misma.

HIPOTESIS DE TRABAJO

Focalizamos nuestro estudio en los siguientes: conceptos Cultura y Clima organizacional, a los referimos anteriormente y al liderazgo del director. Entendemos a éste como una forma especial de poder que involucra mucho más que el poder asignado a una posición en la organización.

El estudio de los casos que describimos aquí se orienta por las hipótesis que detallamos a continuación:

Primera hipótesis: En las escuelas donde los resultados son satisfactorios el director desempeña un liderazgo que centra su atención en el aprendizaje de los alumnos que tiene a su cargo. Por el contrario, en las escuelas que no alcanzan a superar o mitigar las determinaciones sociales, se identificaría a un director más burocrático.

El poder legal del director de escuela que le da su cargo es extendido por el ejercicio de la autoridad carismática. Creemos que los directores de las escuelas que generan conocimientos poseen una capacidad basada en cualidades personales del líder para inducir la aceptación de los maestros.

Segunda hipótesis: Un clima organizacional estimulador propicia la estabilidad del cuerpo docente, promoviendo mayores niveles de compromiso y participación en el funcionamiento organizacional.

Tercera hipótesis: La escuela que genera resultados satisfactorios es portadora de una cultura organizacional que presenta particularidades que le otorgan una cierta identidad y la diferencian del contexto en que está inserta.

Este clima contribuye según nuestra hipótesis a la estabilidad del cuerpo docente. Al encontrarse estimulados y a gusto en el centro escolar donde trabajan, permanecerán en los mismos. Este hecho contribuye a dar continuidad a los procesos educativos y organizacionales emprendidos.

Los docentes en este tipo de organización posee un alto grado de compromiso y de identificación con la misma, donde existe un conjunto de valores compartidos que persisten en el tiempo. Estos valores tienden a reforzar ciertas conductas a favor del cumplimiento de metas y objetivos y conforman una identidad particular de la escuela, una cultura específica.

CAPITULO II

METODOLOGIA.

El siguiente capítulo intenta dar cuenta de un proceso que fue llevado a cabo en la realización de este proyecto.

II.1- ESTRATEGIA UTILIZADA

Creímos conveniente utilizar un Estudio de Casos para realizar nuestra investigación, de acuerdo a los objetivos planteados y al marco teórico por nosotros adoptado.

Descartamos la adopción de un diseño experimental debido a que es imposible su ejecución en un entorno natural y de la vida diaria como es una escuela. Está fuera de mi alcance la manipulación de las variables. Mi intervención en la realidad del centro escolar es nula. Tampoco utilizamos una encuesta, pues le sacaría realismo. La encuesta se basa en las declaraciones verbales de una población concreta. Cabe la posibilidad de que la información no refleje la realidad; la elección de respuestas consideradas "socialmente deseables" puede constituir un obstáculo. Se agrega a este aspecto las carencias de referencias contextuales y vitales de las personas encuestadas. Debe existir en este caso una fuerte conceptualización que asegure la validez de constructo

Según Yin (1989:23) el "Estudio de Casos" estudia fenómenos contemporáneos en sus contextos reales y cotidianos, usa múltiples fuentes y técnicas de relevamiento; apta para cualquier pretensión (estudios descriptivos, exploratorios, explicativos); permite extender más allá de lo operacionalizado previamente; no requiere delimitar el número de variables.

De acuerdo a que los fenómenos de nuestro estudio no se diferencian claramente con el contexto donde se producen optamos por este diseño.

Otro elemento considerado en la elección de nuestro diseño de investigación fue la complejidad y dinamismo de la organización escolar, pues Yin expresa: "el investigador tiene poco o ningún control sobre el fenómeno contemporáneo...Los componentes no pueden ser manipulados" (1989:19). Debido a la complejidad y cantidad de los factores intervinientes en la organización escuela, el grado de control sobre ellos es limitado.

Nuestro Estudio de Casos es de carácter múltiple, ya que seleccionamos dos escuelas donde realizar la investigación, con el fin de advertir la ausencia o presencia de rasgos organizacionales de ambas escuelas y comparar con la organización de las Escuelas Eficaces. Al ser un Estudio de Casos múltiple nos ofrece dimensiones de comparabilidad. Nos interesa resaltar ver lo presente o ausente característico de las Escuelas Eficaces.

El carácter de la investigación fue mixto: cualitativo y cuantitativo. Siguiendo a Yin (1989) empleamos múltiples fuentes de evidencia, pues este rasgo constituye una fortaleza de los estudios de Casos al proveer control de validez. Las fuentes de información que se utilizaron fueron: datos primarios, recogidos a través de las encuestas, las entrevistas y las observaciones, y datos secundarios (documentos producidos por la escuela: Diagnóstico de la escuela y de la zona, Proyecto de centro, registro de datos de los niños, planilla del personal).

II.2- UNIDADES SELECCIONADAS

Para la elección de los casos se aplicaron cuatro criterios sucesivos. Primero que fueran Escuelas Públicas debido a que el factor sociocultural y económico es considerado en esta investigación. La clasificación de los contextos socioculturales correspondió a la que realizó la Unidad de Mediciones de Resultados Educativos (UMRE), en 1996 en la Evaluación de los sextos años. Segundo, que estas escuelas públicas estuviesen en contextos desfavorables. Esta condición es de suma relevancia, pues, desde nuestro marco teórico el "movimiento de las escuelas eficaces" corresponden a investigaciones realizadas en centros educativos que se encontraban en contextos desfavorables. En tercer lugar se decidió restringir la investigación al departamento de Montevideo, para evitar problemas de locomoción y de tiempo. Y finalmente, se seleccionaron escuelas que en sexto año hubiesen tenido más del 75% de alumnos suficientes en la prueba realizada por la Unidad de Resultados Educativos (UMRE), en el año 1996. La investigación se realizó en dos escuelas, elegidas a través de una planilla donde constan los resultados obtenidos en las escuelas de Montevideo, en la Primera Evaluación Nacional de aprendizajes (Sextos años, 1996), realizada por la UMRE. En dicha planilla consta las escuelas clasificadas de acuerdo a los contextos socioculturales y a los resultados obtenidos.

2.1. Subunidades:

Nos interesó encuestar a todos los maestros de ambas escuelas, de jardinera a sexto año, así como maestra de apoyo, en caso que hubiera, con el fin de abarcar la totalidad de las opiniones y percepciones de todos los docentes, excepto equipo director.

Se entrevistaron a los maestros de primer año, cuarto y sexto, uno por cada grado. Esta selección se hizo en función de cubrir los tres niveles de la escuela y contemplar los factores que pueden incidir en la diferencias de los grados escolares.

II.3- TECNICAS EMPLEADAS

Se utilizaron distintas técnicas a los efectos de triangular los datos y lograr de esta manera, mayor confiabilidad en la información y mayor validez de la investigación. Ninguna técnica por sí sola

daría una representación totalmente fiel de la realidad de los centros escolares estudiados. Conceptos como Cultura, Clima y gestión requieren de un fuerte control de sus indicadores, debido a su complejidad y multidimensionalidad. La utilización de múltiples fuentes de evidencia constituye un aspecto central en el diseño elegido.

Las técnicas empleadas en este proyecto son: la encuesta, la entrevista, la observación y el análisis de documentos.

La *encuesta* constituye la técnica principal en esta investigación. En términos generales, se optó por ella porque tiene como ventaja relevar una gran cantidad de información, referidas a los hechos, opiniones y percepciones de los maestros. Otra de las ventajas es la gran facilidad para comparar gran cantidad de información, debido a la estandarización de las respuestas. Además permite la comparación de los datos dados por los encuestados sobre un mismo tema. El formulario fue autosuministrado, de tipo estandarizado, la mayor parte de los ítems son preguntas cerradas. Consta de 26 preguntas. Se encuestaron a todos los maestros, de jardinera a sexto año, en cada escuela.

La *observación* se realizó de acuerdo a una pauta previamente elaborada. Además se llevó registro de los hechos que fueran pertinentes a nuestro estudio. Se utilizó de manera de triangular las otras técnicas que se emplearon para verificar o no, lo obtenido en ellas y aportar nuevos datos sobre aquellos aspectos que son de difícil abordaje. Se realizaron cinco observaciones en cada escuela.

La *entrevista* que se realizó a maestros de primer, cuarto y sexto año, y al director de cada escuela. Las entrevistas contienen preguntas estandarizadas, con una misma secuencia, con el fin de que tengan los mismos significados para todos. De éstas se obtuvieron información sobre percepciones, opiniones y descripción de hechos que suceden en el centro escolar.

El tratamiento de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas y de las observaciones, se realizó a través de una matriz de los discursos emitidos por los entrevistados.

En el *análisis de documentos* se utilizaron los siguientes documentos: Diagnóstico de la zona y de la escuela, Planificación del director, Proyecto de centro, Planillas del personal, datos de los niños.

La triangulación aseguró la coherencia de los datos obtenidos a través de la encuesta. Utilizamos la observación y entrevistas para validar la información brindada.

III.4- ELABORACION DE TIPOS

Esta elaboración se realizó con el fin de describir a las escuelas, estableciendo en cada caso el tipo de organización que tienen. Los conceptos utilizados fueron: clima organizacional, cultura organizacional, gestión escolar, autoorganización, contacto de la escuela con la familia, capacidades docentes.

Cada concepto tiene una serie de dimensiones. La operacionalización de las mismas fue realizada a través de una gran cantidad de indicadores (Anexo I). A partir de los indicadores que se

utilizaron en la encuesta se construyeron índices. A través de la combinación de los valores en los índices diseñados para cada dimensión se elaboró tipos referidos a cada concepto.

11.5.1. Clima organizacional:

El clima organizacional de una escuela se refiere al entramado de relaciones sociales que se establecen en su interior mi hipótesis es que en las escuelas donde se logra eficacia existe un clima ordenado y agradable que contribuye al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Postulo que el clima organizacional de las escuelas se aproxima a uno de los tres tipos siguientes: Rígido, Flexible y Estimulador.

En las escuelas donde se logran altos grados de eficacia se establece un clima estimulador que conduce a sus integrantes al cumplimiento de las metas propuestas por la organización.

Para elaborar cada uno de estos tres tipos, fue necesario un proceso metodológico que consistió en reconocer dimensiones dentro del concepto de clima, operacionalizarlos en indicadores, construir índices y recategorizarlos.

Las dimensiones que expresan este concepto son las siguientes: Control, manejo del conflicto, comunicaciones, relaciones humanas, nivel de motivación de los docentes y mecanismos de cooperación.

Tipo de clima organizacional:

Cuadro 3.1: Tipologías de Clima organizacional

	Rígido	Flexible	Estimulador
Control	Alto	Medio	Bajo
Manejo del conflicto	Autoritario	Paternalista	Democrático
Comunicaciones	Bajas	Medias	Altas
Relaciones humanas	Malas	Media	Buenas
Cooperación	Poca	Media	Altas
Motivación	Baja	Media	Alta

Este cuadro categoriza cada una de los tipos de clima organizacional: Rígido, Flexible y Estimulador, a través de las siguientes dimensiones: control, manejo del conflicto, comunicaciones, relaciones humanas, cooperación y motivación de los maestros, anteriormente definidas.

Cuadro 3.2: Tipos elaborados para las dimensiones:

	BAJO	ALTO
CONTROL	Frecuentes visitas del director a los salones. Pedido de planificaciones. Control de horarios.	Pocas visitas del director a los salones. No se pide la planificación. No se controla horarios.
RELACIONES HUMANAS	Existencia de conflicto. Aislamiento de las personas a nivel social.	Relaciones cordiales. Se le da importancia a los temas personales
COOPERACION	Ausencia de actividades compartidas. No se comparten materiales. Poco intercambio.	Actividades y materiales compartidas. Intercambio de información
MOTIVACIÓN	Poco apoyo por parte de la organización. Poco reconocimiento	Las personas se sienten reconocidas y apoyadas por la organización.
COMUNICACIONES	Ausencia de reuniones informativas. No hay cuaderno de informaciones ni cartelera informativa.	Realización de reuniones informativas. Cuaderno de informaciones. Cartelera informativa.
MANEJO DEL CONFLICTO	Se reprimen los conflictos, se niegan o se eluden.	Se reconocen los conflictos y se busca una solución a favor de los intereses organizacionales.

Se consideró un nivel medio, entre los niveles bajo y alto, en las dimensiones antes mencionadas.

El clima rígido se caracteriza porque las decisiones son adaptadas en la cumbre de la organización y desde allí se difunden siguiendo una línea altamente burocrática. El control es alto. La aplicación del reglamento es rigurosa. Existen pocos mecanismos de cooperación y bajos niveles de motivación docente.

En el clima flexible hay una aplicación del reglamento mediando situaciones personales. El clima se basa en relaciones de confianza condescendientes desde la cumbre hacia la base.

El clima estimulador se caracteriza porque la toma de decisiones no se encuentra centralizada. Hay un alto grado de participación de los maestros, así como un grado alto de motivación y compromiso. Las comunicaciones son tanto verticales como horizontales. Ambiente laboral agradable.

II. 5. 2. Cultura organizacional

Se refiere a las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de la escuela.

La Cultura organizacional de las escuelas se aproxima a dos tipos: Fuerte, se refiere a aquella en que los valores están profundamente arraigados y difundidos o Débil es aquella en que los valores se encuentran en las personas de manera difusa. Stephen Robbins, (p.440).

Este concepto está expresado por dos dimensiones: grado de compromiso y búsqueda de consensos. El primero es el grado en que los miembros buscan establecer acuerdos en el planteamiento

y cumplimiento de objetivos y metas. El segundo es la situación en que renuncia a algo con el fin de contribuir con el cumplimiento de las metas propuestas.

Seguidamente se operacionalizaron las dimensiones en indicadores y se los recategorizó.

II.5.3. Gestión escolar

La gestión escolar “no se reduce a la función del director, sino que pone a ésta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Gestión escolar, además tiene que ver con la generación de una identidad de la institución, así como de una identificación de quienes la conforman cola misma” (Schmelkes, 1996:3).

Este concepto tiene tres dimensiones: tipo de gestión, tipos de liderazgo del director y permanencia del mismo en la escuela.

Al igual que con los anteriores conceptos, una vez elaboradas las dimensiones, se las operacionalizaron, y se construyeron índices, y se establecieron los tipos de gestión escolar.

La gestión puede ser de dos tipos: orientada hacia lo administrativo, donde el director emplea la mayor parte del tiempo a la tarea administrativa; o puede estar orientada hacia los aprendizajes de los alumnos que tiene a su cargo. En este caso tiene que saber que ocurre en las aulas y lo que hacen los maestros, tiene que estar al tanto de los apoyos que requieren los maestros. La escuela, en su funcionamiento privilegia los procesos educativos.

El liderazgo se refiere a la capacidad para influir en un grupo para la obtención de metas.

Establecimos tres tipos de liderazgos. En primer lugar, Tipo autoritario: las decisiones son verticales, poca participación, uso exclusivo del reglamento. En segundo lugar, Tipo Paternalista: este director enfatiza los contactos personales. Las reuniones formales se reducen al mínimo. El director escucha y apoya a los maestros. Construye una cultura de cordialidad y acercamiento amistoso. Ve a los maestros como amigos y le tiene gran confianza a los mismos como individuos. Cuando toma una decisión considera el punto de vista del maestro. Interviene pocas veces en el aspecto didáctico. Por último, Tipo Democrático: el director toma las decisiones junto con los maestros. Las comunicaciones son muy fluidas. El nivel de participación de los maestros es muy alta. Considerando estos tres tipos de liderazgos en el marco de las perspectivas teóricas adoptadas en este estudio, nos referimos a las bases de legitimación de la autoridad, de acuerdo a Weber. Si bien las escuelas pertenecen al tipo de organización con dominación legal, ya que poseen un orden establecido, es decir, un mínimo de reglas generales y un mínimo de derechos y obligaciones, nos preguntamos de dónde proviene la aceptación de la autoridad existente en dicha organización. Cada tipo de liderazgo puede asentar su base de poder en distintas fuentes, a pesar de estar enmarcada en un orden de tipo legal / racional. El tipo tradicional de autoridad puede responder a un liderazgo tanto autoritario como paternalista, no pudiendo ser de tipo democrático. El de autoridad racional legal puede responder a un liderazgo autoritario, basado en

el reglamento exclusivamente o en un liderazgo democrático, donde la toma de decisiones es compartida. No es posible este tipo de autoridad en un liderazgo paternalista, pues el móvil principal de éste liderazgo no es el rol prescripto ni el desempeño, sino la afectividad. La autoridad basada en el carisma puede estar en los tres tipos de liderazgos, por nosotros definidos. El líder posee capacidad personal para obtener acatamiento de los miembros de la escuela, ya sea en forma paternalista, autoritaria o democrática.

La permanencia del director se refiere al número de años que el director ha permanecido en la escuela. Puede ser de tres tipos: Bajo (de 0 a 3 años), Medio (entre 4-6 años) y Alto (más de 6 años).

II.5.4 Capacidades docentes

Cuando hablamos de capacidades docentes nos referimos a un conjunto de aspectos sobre experiencia y estabilidad de los maestros en la escuela.

La experiencia de los maestros está expresada por los años de trabajo docente que tienen los maestros en Primaria, ya sea en educación pública o privada. La diferenciamos en tres niveles: Bajo (de 0 a 4 años), Medio (entre 5-10 años) y Alto (más de 10 años).

La estabilidad es la permanencia de los maestros en la escuela que estamos investigando. También establecimos tres niveles: Bajo (de 0 a 3 años), Medio (entre 4 y 6 años) y Alto (más de 6 años).

II. 5. 5. Contacto familia-escuela

Nos referimos a la participación e intervención de las familias de los niños en la escuela, en cuanto al apoyo brindado a ésta y acercamiento hacia la misma.

Las dimensiones de este concepto son las siguientes: Nivel de participación de los padres y cantidad y diversidad de actividades destinadas a padres.

El contacto de la familia con la escuela puede ser Baja (De 0 a 34%), Media (entre 35 y 78%) o Alta (más de 78%). Este porcentaje se refiere a la participación de los padres en la escuela en las dos dimensiones.

II. 5. 6. Autoorganización

Se refiere a una capacidad de las organizaciones, consideradas como sistemas. El componente básico de esta dimensión es la capacidad de la organización de autoevaluarse y reflexionar sobre sus acciones.

La dimensión de este concepto se dirige hacia los procesos educativos, en cuanto a retroalimentación de los mismos. Este aspecto está medido a través de los siguientes indicadores: existencia de espacios formales para la evaluación de la actividad llevada adelante, utilización de

Fichas Acumulativas, utilización de resultados obtenidos en las pruebas realizadas por la UMRE, transferencia de información entre los maestros.

Se establecen tres niveles de autoorganización. El valor máximo del índice sumatorio simple es 6, a cada indicador se le confiere valor 1. El nivel bajo correspondió a un rasgo del 0 al 2, medio del 2 al 4, y alto del 5 al 6.

II.5 - DISCUSION SOBRE ELEMENTOS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

El desarrollo del trabajo de campo en las dos escuelas no fue igual, ocurriendo eventos que repercuten de forma diferencial sobre la validez y la confiabilidad.

II.4.1. Control de validez y confiabilidad:

La selección del tipo de diseño conduce a un análisis de factores de validez interna, externa, y de constructo. En cuanto a la confiabilidad se logró niveles satisfactorios debido a la elaboración de un protocolo (serie de pasos donde se detallan la información) El uso de variadas técnicas y su triangulación aseguró contrarrestar la influencia de factores externos. La validez de constructo fue lograda a través de la delimitación de los conceptos teóricos, y la construcción de numerosos indicadores que dieran cuenta de cada variable. Por último, la validez externa o generalización se refiere a una generalización analítica teórica, no estadística. Las conclusiones de este trabajo se toman como válidas en el marco del mismo, pero no para todas las escuelas.

II.4.2. Validez y confiabilidad por escuela:

En la escuela A se advirtió al comienzo de la investigación cierta resistencia, constatadas en conductas y actitudes de alejamiento de los docentes, no así de la Directora que siempre se mostró muy dispuesta. Esta postura, luego de establecer un contacto más fluido fue cambiando, y nuestra presencia fue olvidada en ciertos momentos, pasando a constituir una normalidad. De todos modos las entrevistas fueron concedidas a la hora del recreo, no brindándonos otros espacios para realizar las mismas con más tiempo. A pesar de esto, podemos decir que se obtuvo la información que pretendíamos. Además de las entrevistas planificadas, existieron otras de índole informal. A su vez, las encuestas fueron devueltas con mucha demora, teniendo que insistir para que se entregaran. En un caso se perdió el formulario, por el cual se debió entregar otro. Estas actitudes demuestran desinterés por parte del plantel docente. Las observaciones se hicieron sin dificultades.

En la otra escuela, B, nuestra presencia no fue perturbadora, tal vez el mayor tamaño del centro escolar establecía mayor distanciamiento en las relaciones. Siempre hubo muy buena disposición de las maestras y de la directora, quienes se mostraron muy abiertas y colaboradoras. Las

encuestas fueron devueltas en la misma semana que fueron dadas, lo que demostró interés de su parte. Las entrevistas se hicieron en espacios ofrecidos donde se pudieran realizar sin interrupciones y con más tiempo. Los datos emitidos por la directora fueron reforzados con documentos y planillas con el fin, declarado por ella misma de "ser más precisa y exacta". Durante la entrevista la directora hizo esperar a unos padres que vinieron a hablar con ella y pidió a la secretaria que se encargara de las llamadas telefónicas para cumplir con la entrevista sin alteraciones.

Tanto las maestras como la directora de la escuela B se mostraron sumamente interesadas en conocer los resultados y las conclusiones a las que se arribaran. Esta expectativa de informarse sobre el funcionamiento de la escuela habla de una cultura organizacional que valora conocer los procesos educativos y organizacionales que se desarrollan en su interior. Este interés habla de la realización de evaluaciones y controles frecuentes en dicha escuela.

Podemos concluir que en los dos casos investigados la confiabilidad y la validez de la información es adecuada. A pesar de cierta resistencia encontrada al comienzo en una de las escuelas, con el tiempo fue disminuyendo y se contribuyó con la investigación.

En cuanto a la confiabilidad propia de nuestra técnica principal (la encuesta) es alta, pues la fiabilidad se afianza al aumentar la estandarización de las respuestas. No puede existir errores de muestreo, ya que es aplicada a todos los maestros. Por otro lado, las preguntas fueron claras y precisas, no hubo problemas de interpretación por parte de los entrevistados. En cuanto a la observación, el factor de la subjetividad en esta técnica es un problema de confiabilidad que es inevitable en la observación, pero tratamos de mantener un estado de alerta para no interponer nuestros esquemas observacionales.

La triangulación de las cuatro técnicas empleadas garantiza que hubo una coherencia en los datos obtenidos.

CAPITULO III

DESCRIPCION DE LOS CASOS

En el siguiente capítulo describiremos las escuelas investigadas, estableciendo una comparación entre ambas.

III.1. CARACTERISTICAS GENERALES:

La descripción de las escuelas investigadas se realiza a partir de los documentos que nos brindaron en las mismas (Diagnóstico de la escuela y de la zona), de las observaciones y de las entrevistas realizadas. En uno de los casos los datos brindados con respecto a los aspectos sociales de la zona no son muy completos. Tampoco tenemos datos sobre la historia institucional de las escuelas.

Ambas casos son escuelas que lograron un nivel de resultados satisfactorios en las pruebas realizadas por la UMRE (Unidad de Mediciones de Rendimientos Educativos, 1996).

Cuadro N° 3.1: Características generales

	CASO A	CASO B
Número de alumnos	299	423
Número de maestros	6	15
Secretaria	0	1
Profesores especiales	1	3
Auxiliares de servicio	2	2
Otros servicios	Policia 222	0
Repetición en 1º año	30%	18%
Repetición total	35%	28%
Ausentismo de niños	2.5%	Sin dato

A través de este cuadro vemos el tamaño de ambas escuelas, en cuanto al alumnado. La escuela B tiene 124 alumnos más que la otra, lo que indica un mayor tamaño de la misma. También más cantidad de maestros. En la escuela B hay una secretaria, mientras que en la A no la hay.

El porcentaje de repetición en 1º año es elevado en el caso A (32 %), en el caso B el porcentaje es menor (18 %), prácticamente la mitad.

III.2. CARACTERISTICAS SOCIOCULTURALES DE LA ZONA.

III.2.1. Caso A

No contamos con una información abundante acerca de este aspecto, ya que el diagnóstico de la zona brindado por la directora no estaba completo.

La escuela se ubica en una zona industrial y comercial de Montevideo, dentro de un complejo habitacional. Está rodeado de una de la plantas de depósito de combustibles, una cantera, una instalación industrial que no funciona y campos baldíos.

A la percepción del observador presenta muchas carencias y rasgos de marginalidad. Hay basurales en las calles y no hay servicio sanitario. Los edificios y construcciones se encuentran deterioradas.

III. 2.2. Caso B

La directora en la entrevista nos dice que los niños proceden de dos zonas distintas, "una de nivel muy desfavorable, de familias muy carenciadas. Recibe niños de unos rancheríos que hay detrás de la escuela" y de otra zona "de familias humildes, trabajadoras, con hogares más o menos bien constituidos".

El Diagnóstico realizado por la Directora describe la zona en que se ubica la escuela como muy desfavorable, y que ha ido descendiendo su nivel socio económico y cultural en los últimos años, accentuado por la formación de rancheríos detrás de la escuela.

III.3. EDIFICIO

III.3.1. Caso A

Es un complejo, una construcción nueva, inaugurada en 1985. El edificio escolar consta de una dirección con baño, seis salones de clases, baños para niños, predio alambrado para el recreo. Los salones se distribuyen en bloques en el patio exterior, no es un edificio común a todos los salones. Desde la dirección se ve el complejo habitacional donde está inmersa la misma. Da la impresión de que la escuela tiene poca separación con su entorno. Al lado se encuentra un terreno baldío donde suele haber basura. A veces llega un desagradable olor a la escuela.

No posee salón multiuso. Carece de lugar físico donde brindar almuerzo o merienda a los alumnos o donde realizar actos escolares u otras actividades. No posee depósito donde albergar materiales fungibles, ni materiales didácticos, etc. No posee cocina. Se incorporó una pileta para lavar

la vajilla en la dirección sin divisiones internas. No tiene lugar físico donde pernoctar la guardia policial.

En esta escuela el local escolar limita las posibilidades de realizar actividades diferentes, fuera del salón, ya que el espacio físico es muy pequeño, no habiendo otros ámbitos (salón multiuso, biblioteca, etc.).

El ambiente en que funciona como dirección es compartido con la cocina. Ambos lugares se separan a través de dos bibliotecas. La entrevista con la directora la llevamos a cabo en el patio del recreo, ya que en la dirección había mucho ruido e interrupciones, pues en la cocina se encuentran las auxiliares de servicio y a veces el policía. Esta falta de privacidad y tranquilidad hace que ocurra lo mismo en caso de entrevista con padres y para que la actividad del director se desarrolle sin alteraciones. Mientras permanecemos en la dirección, durante las observaciones, este aspecto llamó la atención, debido al constante tránsito de personas hacia la cocina.

III.3.2 Caso B

El local es amplio, con un patio de grandes dimensiones, en parte embaldosado, pero en su gran extensión de tierra, con arbolado. El espacio es muy abundante, lo que permite que el recreo se desarrolle sin problemas de espacio.

El local escolar posee salones de muy variadas dimensiones, desde salones amplios hasta salones muy pequeños con relación con el número de alumnos.

Según lo que manifestó la directora en la entrevista realizada todas las aulas tienen problemas de inseguridad en sus cerramientos.

Se cuenta con un depósito con baño en planta baja y una en planta alta para material fungible y mercadería.

La clínica odontológica no está siendo utilizada, prácticamente todo el material que almacena no está en condiciones de ser usado.

Se encuentran dos salones que ofrecen óptimas condiciones que son el aula de Informática y la Sala de Inglés.

Cuenta con un salón Multiuso (Centro de recursos audiovisuales).

Muy escaso, en su gran mayoría en estado de deterioro, sobre todo bancos de aula y escritorios. Tres salones están implementados con mesitas, pero aún los segundos años poseen bancos varchianos.

III.4. CAPACIDADES DOCENTES

Cuadro N° 3.2: Experiencia de los maestros

Experiencia	0-4 años	5-10 años	Más de 10 a	Total
CASO A	25%	33%	40%	100%
CASO B	20%	39%	40%	100%

Cuadro N° 3.3: Experiencia docente en los maestros de Educación Común, en escuela públicas de Montevideo.

	Contextos favorables	Contextos desfavorables
Porcentaje de maestros nuevos (hasta 5 años de experiencia docente)	14.7	28.1
Porcentaje de maestros experientes (10 años y más de experiencia docente)	78.8	48.9

Fuente: ANEP, Unidad de Mediciones de Resultados Educativos. Evaluación 6° años, 1996.

Los datos del Cuadro N° 3.2. nos permite ver el grado de experiencia promedio de ambas escuelas. Las escuelas son iguales en experiencia dentro del porcentaje de maestros con alto grado de experiencia (40%). Hay bajo porcentaje de maestros con poca experiencia 20 % y 25 %. El siguiente cuadro nos muestra el alto grado de maestros nuevos en los contextos desfavorables (28.1) en relación a los favorables (14.7)

Cuadro N° 3.4: Estabilidad de los maestros

Estabilidad	0-3 años	4 a 6 años	Más de 6 a	Total
CASO A	47%	33%	20%	100%
CASO B	14%	20%	66%	100%

Cuadro N° 3.5: Indicadores de estabilidad en la escuela de los maestros de Educación Común, en Educación Pública en Montevideo.

	Contextos favorables	Contextos desfavorables
Porcentaje de maestros nuevos en su escuela (hasta 2 años)	48.1	53.3
Porcentaje promedio de maestros estables (de 5 o más años)	40.0	26.8

Fuente: ANEP; Unidad de Mediciones de Resultados Educativos. Evaluación de 6º años, 1996.

La estabilidad de los maestros en la escuela es alta en el caso B, un 66% de los maestros permanecen más de seis años en dicha escuela, y un 20% permanecieron de cuatro a seis años. Estos datos nos indican que existe una estabilidad del cuerpo docente en esta escuela. Podemos decir, que la rotación de maestros en este caso es poca. Si comparamos a nivel de Montevideo (Cuadro N° 3.5), podemos decir que nos encontramos ante un caso excepcional, de poca rotación de docentes en contextos desfavorables. En la escuela A, la estabilidad del personal docente es baja, un 47 % permanecieron de cero a tres años en dicho centro escolar, sólo un 33% trabajó en la misma, más de seis años.

Cuadro N° 3.6: Carácter de los cargos de los maestros

Carácter del cargo	Suplencia	Interinato	Efectividad
CASO A	50%	0	50%
CASO B	13%	25%	60%

En el caso A la mitad de los maestros son efectivos, mientras que la otra mitad son maestros suplentes, no hay maestros interinos. En la otra escuela, la mayor parte de los maestros son efectivos (60%).

Este alto índice de suplentes son cargos vacantes que fueron puestos en las elecciones de maestros para acceder a la efectividad, pero que no fueron elegidos. Por lo tanto pasaron a ser cargos con carácter suplente.

III.5. GESTION ESCOLAR

Cuadro N 3.7: Permanencia del director en ambas escuelas.

	CASO A	CASO B
Permanencia (Años en la escuela)	3 meses	4 años

El cuadro muestra que la permanencia del director en la escuela A es muy baja. Si comparamos esta información con los datos obtenidos por la UMRE (Unidad de Mediciones de Resultados Educativos) en el Tercer Informe (1997, Cuadro 10), apreciamos que este hecho de alta rotación de directores es común en las escuelas de Montevideo. Un 75.5% de los directores estuvo hasta dos años en la escuela y un 7.4% entre tres y cinco años. En la escuela B la estabilidad de la directora es mayor (cuatro años).

III.6. ALUMNADO: rendimiento escolar

Cuadro N° 3.8: Rendimientos educativos de los alumnos en el mes de marzo de 1997.

	Inferior	Medio	Superior
CASO A	50%	24%	36%
CASO B	15%	52%	33%

Estos datos fueron extraídos del diagnóstico del mes de marzo realizado por la Directora, sobre los rendimientos educativos alcanzados por los alumnos. Los docentes establecieron tres niveles de rendimientos. Este lenguaje es propio de los docentes y es un código manejado y conocido por el plantel docente.

Cuadro N°. 3.9: Repetición escolar en ambas escuelas en el año 97.

	CASO A	CASO B
REPETICION EN 1° AÑO	30%	18%
REPETICION TOTAL	35%	28%
AUSENTISMO DE NIÑOS	2.5%	Sin dato

III.7. PERFIL SOCIAL DE LOS HOGARES

Cuadro N° 3.10: Nivel educativo de las familias de los alumnos

Nivel educativo	Inferior	Medio	Superior
CASO A	62%	38%	0%
CASO B	56%	35%	9%

Dicho cuadro permite constatar el nivel educativo de las familias de donde provienen los niños. En ambas escuelas el nivel educativo de las familias se encuentran en un nivel inferior.

Cuadro N° 3.11: Integración familiar de los alumnos.

	Familias integradas	Divorcios/separ.	Otras situaciones
CASO A	79%	11%	10%
CASO B	58%	36%	4%

La integración familiar en el caso A en un 79 % los alumnos tienen familias integradas, mientras que en el otro caso desciende a un porcentaje de 58 %. En ambas escuelas, se entendió "familias integradas", a las que constan de ambos padres, o un padre y su pareja, ya sean casados o no.

III.7.1. Caso A:

A través de las entrevistas realizadas vemos un escaso *apoyo de los padres* hacia la escuela, notando la ausencia de los mismos. "No vienen a la escuela, inclusive no vienen porque es la hora de la comida, me ha sucedido" "Una de las causas en el rendimiento es el desinterés familiar, la falta de apoyo, tenés solamente tu trabajo".

La ocupación de los padres es la siguiente: en un 60 % son trabajadores independientes, un 13 % son empleados, 12 % son empleados públicos, un 7 % militares / policías y un 7 % no trabajan. Las madres en un 58% no trabajan, un 27% son empleadas domésticas, y un 25 % son empleadas.

Esta información fue obtenida a través del diagnóstico realizado por la directora de la escuela. Se trata de datos secundarios, que no pueden ser alterados pero que su categorización no es la adecuada, ya que se trata de tres aspectos diferentes: condición de ocupación, rama de actividad y tipo de ocupación.

En cuanto a la asistencia médica, en un 68% tienen asistencia médica pública, 5 % pertenecen al Hospital Militar / Policial, un 8% tienen mutualistas y un 3 % tienen cobertura en emergencias móviles.

III.7.2. Caso B

La conformación familiar se da con integración de ambos padres en un 58 %, mientras que si sumamos el porcentaje de separaciones y divorcios, así como el de otras situaciones en el que los niños están a cargo de otros familiares nos da un 40 %.

La ocupación de los padres en su gran mayoría corresponde a empleados (albañiles, sanitarios, carpinteros, etc.), en un 43 %, siendo bastante alto el porcentaje de los padres que hacen changas o están desocupados: el 15 %.

Las madres oscilan entre el 20 % en servicio doméstico, el 27 % empleadas (siendo confuso este dato, porque la mayoría de las veces puede confundirse otro tipo de empleo con el de servicio doméstico) y el 16 % que se dedica a labores, un 16 % que se ha clasificado como trabajo por cuenta propia. El porcentaje de comerciantes es mínimo: padres 5 % y madres 3 %. En un contexto como el señalado no es extraño que casi no existan profesionales, sólo un 3 %.

El nivel educativo de las madres es coherente con el medio del cual provienen los niños: un 35% nivel medio (Secundaria incompleta), 56 % nivel inferior (Primaria completa, incompleta) y un 9% en nivel superior (Secundaria completa, Estudios Terciarios), pero con salvedad de que el criterio empleado es muy amplio.

Cobertura médica de los alumnos: Un 56% del alumnado tiene cobertura pública de salud (MSP), el 15% posee sociedad médica y el 8% se atiende en el Hospital Militar o Policial. Cobertura de emergencia medica móvil tienen un 12%. Sin cobertura, puede entenderse que se atienden en la Policlínica zonal. En esta situación hay un 3% de niños.

CAPITULO IV

LA ESCUELA “ISLA”

En este capítulo se analiza la escuela A en las múltiples dimensiones consideradas, que condujeron a caracterizar el tipo de organización de dicha escuela. De esta manera veremos cuáles son los rasgos que se alejan o acercan al tipo de organización de las Escuelas Eficaces.

La escuela está inserta en un complejo aislado, rodeado de plantas industriales y terrenos baldíos. Esta situación geográfica hace que la escuela se encuentre separada y mantenga pocos contactos y asociaciones con otras organizaciones. Incluso la directora en la entrevista, menciona: “estamos como en una isla” lo cual motiva llamarla por el nombre “la isla”. Tal como desarrollaré a continuación el aislamiento también es visible no sólo en los aspectos geográficos sino organizacionales.

Debemos decir que si bien este complejo se encuentra aislado, la escuela no marca con su entorno inmediato fronteras claras. Está inmersa en este complejo, expuesta y observada desde todos los puntos del mismo.

IV.1. CLIMA ORGANIZACIONAL

El clima organizacional detectado en esta escuela responde a un tipo de clima tipificado como flexible, caracterizado por las siguientes propiedades:

Cuadro 4.1: Medición de dimensiones de Clima organizacional.

	Indice total	CASO A
* Grado de comunicaciones	8	Medio (4)
* Grado de control	15	Bajo (7)
* Manejo del conflicto	27	20
* Expresividad de los afectos	6	Buenas (5)
* Mecanismos de cooperación	12	Medio (8)
* Grado de motivación	11	Alto (9)
INDICE TOTAL	79	54
		Flexible

El **grado de motivación** es alto según la encuesta realizada, aunque cuando se realiza la triangulación con otras técnicas se ve que no hay concordancia, pues los docentes se muestran desmotivados. En espacios informales, a la hora de la entrada, los maestros expresan: “ qué pocas

ganas de entrar” “estoy cansada”. A su vez que se quedan conversando entre sí al tocar el timbre para entrar a los salones y demorando la misma.

El **apoyo** recibido por la dirección es percibido por los maestros como bueno (grado 5/7), sin embargo, cuando concurrimos a la escuela nos encontramos con una situación que demuestra lo contrario: una maestra recién recibida que se no sabe qué hacer con su grupo: “no sé que hacer, no sé qué planificar para motivarlos”. Al saber que soy maestra del mismo grado que ella me pide ayuda. A mediados de mayo renuncia al grupo.

Sólo un 33% de los maestros desean cambiar de escuela. Un 67% tienen una alta permanencia en esta escuela (De 4 a 13 años).

El **grado de cooperación** es alto según la encuesta realizada. Se elaboran criterios comunes establecidos por los maestros. Frecuentemente se comparten actividades entre los maestros. Sólo un 33% planifica con los maestros de clase paralela. Sin embargo, durante las observaciones la cooperación no parece ser elevada, pues no se observan que haya préstamos de materiales o actividades compartidas o a nivel escuela¹. Hay un aislamiento del docente, trabajando solo en su salón. No existe una visión de equipo.

La **expresividad de los afectos** tienen un grado medio. En la escuela se reporta la existencia de equipos docentes, la existencia de reuniones sociales fuera de la escuela, todas los maestros se sienten cómodos, ninguno responde estimulado. Los miembros de este centro forman como una “familia”, los lazos que los unen son de tipo afectivo más que de orden técnico- docente.

Durante las observaciones no se presenta ningún conflicto entre el personal. Aunque, en una ocasión después de realizar una entrevista con la maestra y al apagar el grabador, ésta nos dice: “en realidad, el poder lo tienen las dos maestras más antiguas de la escuela. Yo tuve problemas el año pasado”. El **manejo del conflicto** es de tipo paternalista. El reglamento es aplicado teniendo en cuenta en alto grado la mediación de situaciones personales. En un 84% los maestros opinan que la directora contempla intereses individuales, en un 26% opinan que contempla los organizacionales. Siempre concede permisos, la asignación de los grados se realiza por los maestros, principalmente teniendo en cuenta el gusto personal de cada docentes. Durante las observaciones constatamos sobre el tipo de manejo del conflicto coincide con la encuesta y las entrevistas. En una ocasión vemos que al llegar una maestra media hora tarde, la directora asume una actitud comprensiva frente al hecho, expresando lo siguiente: “Bueno, ya llegará”. Coherente con la dimensión anteriormente mencionada comprobamos que el **grado de control** es bajo. La directora pocas veces cuida el recreo. Esto hace que no sólo no controle cómo se desarrolla el recreo, sino que tampoco controle si los maestros cuidan o no el mismo. En una oportunidad, se mantuvo una charla informal con el policía que hay en la escuela y expresó: “las maestras no le dan corte a nada hasta que corra sangre”. Este comentario agrega una visión de

¹ Este indicador es importante pues levanta las barreras que cada maestro pone con el trabajo docente llevado a cabo en su clase y disipa el aislamiento que suele existir.

otro miembro de la organización, no docente, sobre el control del recreo. No existe un control en la hora de entrada a las clases, ya que varias veces hubo una tardanza de diez minutos por lo menos.

El **grado de comunicación** es medio. Predominan las comunicaciones informales preferentemente cara a cara entre la dirección y los maestros. No se observan notas, circulares internas, avisos o registros de decisiones. Esto tanto para las “notificaciones” o “consultas” como para la toma de decisiones o la supervisión.

IV.2. GESTION ESCOLAR

IV.2.1: Tipo de liderazgo

Según la información obtenida en la encuesta aplicada y coincidiendo con la obtenida a través de las otras técnicas, concluimos que el tipo de liderazgo es de corte paternalista. La personalidad de la directora hace que establezca con los maestros un contacto de índole afectivo. La postura asumida por la directora es particularista. “Las actitudes positivamente afectivas hacia los actos, a diferencia de las neutrales muestran una marcada tendencia a ir asociadas con el particularismo” (Parsons, 1951, 388). No se observaron regularidades en las decisiones frente a los mismos hechos. En cada caso la directora escuchó al maestro y atendió (contempló) los asuntos personales. La actuación reglamentaria está mediada continuamente por otras consideraciones. Este aspecto es coherente al grado de flexibilidad del clima organizacional, que es alto, pues hay un elevado grado de contemplación de los intereses individuales y un uso del reglamento que media con situaciones personales. No se establece un distanciamiento o diferenciación de jerarquías. La directora no se presenta como una figura de poder sino como una compañera más. El liderazgo de la directora puede ser caracterizado como protector. Los vínculos con el cuerpo docente se hacen en forma muy personalizada. Este aspecto se ve incrementado por el tamaño de la escuela. Es una directora que evita conflictos, trata de evadir situaciones en las que tiene que actuar. Parece tener un cierto temor a confrontar distintos planteamientos y propuestas de trabajo, que pueden llevar a enfrentamientos. Un 84% de los maestros planifican solos, a lo cual se suma la observación de que los maestros trabajan solos y aislados en sus salones. No hay una visión de equipo. Las relaciones entre los maestros son más de amistad que de tipo profesional.

El grado de control es bajo. No hay control en las llegadas de los docentes, así como en la hora de entrada a los salones.

IV.2.2: Tipo de gestión

El tipo de gestión no está orientada hacia el aprendizaje. La directora explica que al no tener secretaria, las tareas de índole administrativo le insumen mucho tiempo. El aspecto técnico-

pedagógico no es sobre el que orienta su acción. No hay charlas o talleres con especialistas o técnicos destinados a maestros. Según la encuesta la directora visita dos veces al año las clases para asesorar al maestro, pero durante los tres meses que allí investigamos no se constató ninguna visita de la directora a las clases. No se realizan salas de maestros, excepto la Asamblea Técnico Docentes, que según lo manifestado son los únicos espacios formales instituidos donde se da lugar a intercambiar ideas e información, así como instancias de evaluación de la labor docente. Por todo lo antes dicho, el apoyo brindado por la directora al maestro es más emocional que profesional. Esta información, obtenida a través de las distintas técnicas nos conduce a concluir que el tipo de gestión se orienta a lo administrativo.

IV.2.3: Permanencia del director

La directora ingresó este año a la dirección. El carácter de su cargo es interino. Este dato nos indica que la directora no es estable en la escuela. Debemos mencionar que el año 98 se realizaron concursos para cargos de dirección. Esta baja permanencia hace que no conozca a fondo la realidad de la escuela. En una de las entrevistas, la directora dice que las maestras de mayor antigüedad en la escuela le ayudan mucho, pues conocen más a la escuela. Tampoco existe una continuidad en las actividades realizadas en la escuela.

IV.3. CULTURA ORGANIZACIONAL

Esta dimensión fue ubicada en un punto medio, ni fuerte ni débil. Se midió a través de dos aspectos: grado de compromiso y búsqueda de consensos. El grado de compromisos se ubicó en un valor medio, intermedio entre la total falta y un máximo del mismo. Con respecto a la búsqueda de consensos se encuentra en un nivel medio (6/9). Existe un proyecto de centro donde todas las clases intervienen, el cual fue elaborado por los docentes, al igual que se establecieron criterios comunes. Un 33% planifica con el maestro de clase paralela.

Estos valores se explican en virtud de la historia del centro escolar.

Según lo investigado, la cultura organizacional ha ido cambiando a partir del traslado de la directora anterior. En esta gestión según nos dijo una maestra: "ahí sí éramos un equipo" "esta escuela era considerada buena dentro del distrito. Esa directora le dio fama" (se refiere a la directora anterior). Había una visión de la escuela más positiva. Estas declaraciones me reafirman la idea de que ha habido un deterioro de la cultura organizacional en esta escuela. Al cambiar su dirección, cambió algunos valores que implantó dicha directora. Dos maestras me dicen: "Ella nos enseñó a desenvolvemos en este medio", "Ella entraba y trabajaba mucho con los chiquilines", "Ahí sí éramos un equipo", al referirse a la gestión anterior. Esta directora surge en casi todas las entrevistas que se

realizaron como una figura central y que dejó marcas en la organización. De aquí que se pueda inferir que

En esta escuela hubo un atraso considerable en la entrega de los formularios de encuesta por parte de los maestros, teniendo que insistir y volver varias veces para que nos los devolviesen. A esto se le suma una dificultad considerable para concertar entrevistas, no las concedieron a la hora del recreo para realizarlas. Estas actitudes pueden ser señales de una cultura organizacional de clausura, de cierre hacia lo externo.

IV.4. CONTACTO ESCUELA- FAMILIA

Cuadro 4.2: Medición de las dimensiones de Cultura organizacional

CONTACTO FAMILIA-ESCUELA	CASO A	CASO B
1- Nivel de participación de la familia		
*Porcentaje de padres que asisten	Media(49%)	Media (40%)
*Porcentaje de padres que concurren a festiv.	Baja(30%)	Media(46%)
*Porcentaje de padres que asisten a actos	Baja(30%)	Baja (35%)
NIVELES	Bajo:0 al 34%	
	Medio 35 al 69%	
	Alto:70 al 100%	
2- Cantidad y diversidad de actividades dedicadas a padres		
* Actividades dedicadas a padres	Pocas veces	Frecuentes
* Asociación con otras organizacionales	No tienen(sólo policlínica)	Con 4 o 5 organizaciones
* Charlas con especialistas	No se realizan	No se realizan
Niveles: Bajo 1 Medio 2 Alto 3		
	BAJA	BAJA

El nivel de contacto de la escuela con la familia es bajo. En pocas ocasiones se realizan actividades destinadas a la familia en el caso A. En la entrevista la directora de esta escuela nos dice que no tiene asociaciones con otras organizaciones, debido al aislamiento que tiene la escuela, desde el punto de vista geográfico.

IV. 5: RETROALIMENTACION

Al no existir reuniones docentes no hay espacios donde se evalúen y se revise el quehacer que se está llevando a cabo en la escuela. Esta carencia de instancias formales para la planificación y la evaluación hace que exista poca retroalimentación en la organización.

Las expectativas de los maestros en esta escuela con respecto a los rendimientos educativos de sus alumnos son bajas. Destacan frecuentemente carencias socioculturales y familiares del medio de

donde provienen, explicando los problemas de rendimiento como derivados de estas carencias. “Un factor que incide mucho en el rendimiento es el desinterés familiar, la falta de apoyo.

IV.6. CAPACIDADES DOCENTES

Cuadro 4.3: Medición de las dimensiones de Capacidades Docentes

Experiencia	BAJA (Hasta 4 años)	MEDIA (De 5 a 10 años)	ALTA (Más de 10 años)
	25%	33%	40%
Estabilidad	BAJA (Hasta 3 años)	MEDIA (De 4 a 6 años)	ALTA (Más de 6 años)
	47%	53%	20%

En esta escuela hay un importante número de maestros con alta experiencia (40%), con más de 10 años de trabajo docente. Un 53% tienen una permanencia en la escuela de cuatro a seis años. Estos datos nos confirman lo dicho por muchos de los maestros, que no se trasladan a otra escuela debido a que se sienten a gusto en la misma.

CONCLUSIONES PARA ESTE CASO:

Todos los indicios señalan una escuela en estado de transición.

Esta escuela posee un clima organizacional flexible, donde hay un alto grado de informalidad en las comunicaciones y la toma de decisiones. Se destaca la preocupación por las cuestiones personales más que las de carácter técnico pedagógicas. Coincidente con este aspecto la directora asume un liderazgo de tipo paternalista. La gestión no se centra en los aspectos pedagógicos.

Esta escuela carece de espacios donde la organización evalúe su propio desempeño y toma de decisiones en función de los resultados obtenidos. Es decir que no existen mecanismos endógenos de conexión de los desajustes en la escuela.

Se aprecia un deterioro desde la cultura organizacional. Las maestras en las entrevistas han destacado la labor realizada por la directora anterior, que ha ocupado la dirección por varios años. Los docentes perciben un cambio en el funcionamiento de la escuela, en cuanto a diferentes visiones y enfoques respecto a las prácticas docentes, a partir del cambio en la dirección. Los factores culturales y de clima organizacional, a pesar de su carácter invariable fueron alterados en el transcurso del tiempo, que puede ser explicado por el cambio de gestión. La directora anterior aparece a través de las entrevistas realizadas a las maestras, como figura de alto carisma, en cuanto tuvo influencia sobre los maestros. Una maestra dice: “Fue ella (refiriéndose a la directora anterior) quien nos enseñó a trabajar en este medio”, otra dice: “ahí sí éramos un equipo”, “la escuela tenía buena fama en la zona, era una

buena escuela". Este acontecimiento pudo haber transformado el clima y la cultura organizacional de la escuela, haciendo que se alteren, a pesar de su naturaleza estable e invariable.

Vistas todas estas cuestiones, se puede extraer dos conclusiones. Primero, el alejamiento claro de esta escuela de los patrones o factores señalados por la perspectiva de las Escuelas Eficaces como características de una escuela con buenos rendimientos. Dicho de otra forma, arriesgaría la hipótesis de que hoy en día (1998) esta escuela no es eficaz. En segundo lugar, ha de suponerse que la diferencia entre 1996 y 1998 está en la gestión escolar desarrollada por aquella directora que hoy no está.

CAPITULO V

ESCUELA: “EL LABERINTO”

En este capítulo, analizaremos la otra escuela investigada, utilizando los mismos criterios que para la escuela anteriormente descrita, a fin de luego realizar una comparación entre las mismas.

Denominamos a esta escuela como “El laberinto” debido a su infraestructura edilicia, pues además de su gran tamaño, posee recovecos y rincones donde se hace muy fácil perderse en ella. Tiene dos escaleras que conducen a distintos lugares.

V.I.CLIMA ORGANIZACIONAL

Cuadro N° 5.1: Medición de dimensiones de Clima organizacional.

	Indice total	CASO B
Grado de comunicaciones	8	Alto (7)
Grado de control	15	Medio (9)
Relaciones humanas	6	Alto (7)
Manejo del conflicto	26	Alto (23)
Mecanismos de cooperación	12	Alto (9)
Grado de motivación	11	Alto (11)
INDICE TOTAL	79	(64)
		Democrático

El clima organizacional de esta escuela según la tipología elaborada es estimulador (Índice 64/78). En esta escuela los docentes mantienen con el director y entre sí una relación más distante. Son pocos frecuentes los contactos entre los miembros de la organización, salvo en los recreos, que se aproximan a conversar, pero como cuidan por turnos y a cada maestro le corresponde determinado lugar ocurre que las interrelaciones entre los docentes no sean tan frecuentes.

Un factor que no fue considerado en esta investigación y que consideramos que está incidiendo en el grado de comunicación, en las relaciones humanas y en el grado del conflicto es el tamaño del edificio. Siendo una escuela con 15 clases y un espacio físico grande, donde las distancias son mayores los contactos interpersonales son menores. Sin embargo, el personal docente, si bien sus relaciones sociales no son tan estrechas, se mantiene unido y entabla una convivencia donde el **grado de conflicto**, según lo observado y según los datos brindados es muy bajo.

El control es medio (índice 9/15). Si bien la participación de los maestros es alta, hay un control mayor por parte del director que en el otro caso. Durante las observaciones realizadas en el recreo se ve a la directora cuidando el mismo. En una ocasión la directora se acercó a un grupo de

maestros que se encontraban conversando y les llamó la atención, les indicó que a cada uno le tocaba cuidar un lugar determinado.

En cuanto a la **toma de decisiones**, las maestras toman en gran medida parte de ellas. En una de las entrevistas, una docente expresa: “las decisiones no son impuestas. Tenemos la suerte de tener una directora que nos deja hacer” “Esperemos que no se vaya”. En todas las entrevistas se relata coincidentemente cómo fue elaborado el Proyecto de Centro, todos coinciden que fue muy discutido, y que llevó varias instancias de reunión, fuera de horario escolar. La directora, a su vez explicó que consideraron los pro y los contra, pues una vez que se aceptara llevar adelante tenían que comprometerse con el mismo.

Podemos ver según lo investigado que constituyen equipos de trabajo donde los integrantes parecen motivados y comprometidos con su labor y con la escuela. Hay una visión de equipo.

El **grado de motivación** es alto. A continuación se citarán fragmentos de discursos extraídos de entrevistas que reflejan este aspecto: “El personal es muy voluntarioso” “Nunca dicen que no”. En los talleres del MECAEP, tuvieron que quedarse fuera de hora. Llama la atención porque no piensan en el salario”(Directora). “Ah, me encanta la escuela, me cuesta cambiarme” “Me siento reconocida y valorada. El trabajo es nuestro pero la directora nos da estímulo”. La información extraída de las entrevistas es coherente con la obtenida a través de las observaciones y con las encuestas.

La expresividad de los afectos es buena. Todas las maestras y la directora sostienen que existe un muy buen clima laboral: “La gente es bárbara, se trabaja muy bien” “Nosotras entramos un rato antes para conversar en la cocina” “A pesar de los problemas nunca vi una cara enojada”. Las relaciones de los maestros entre sí y con la directora es cordial, aunque se conversan de temas personales, también se trata temas referidos a la labor docente. **El grado de cooperación** es alto. Se comparten actividades entre diversas clases según lo obtenido en las encuestas. Se observa en una oportunidad una actividad destinada a los padres del “Club de Narradores”, donde participaron los cuartos, quintos y sextos años. También participamos en los talleres rotativos que se realizaron en la escuela, donde cada maestro se encargó de un taller (de música, de plástica, etc.) y se realiza con todos los niños de la escuela sin importar el grado, una vez cada quince días.

V.2. GESTION ESCOLAR

V.2.1. Tipo de liderazgo

Es de carácter democrático según la tipología elaborada. La participación de los maestros es muy amplia, reflejada en su intervención en la toma de decisiones, en la implementación y realización del proyecto de centro y en la ejecución de diversas actividades que llevan adelante por iniciativa de los docentes y en que, según manifestaron son respaldadas y estimuladas por la directora. El grado de control es medio.

Cuando se les pide a los maestros que señalen el grado de liderazgo de la directora, dentro de una escala que va desde 1 (Restrictivo. Hay presión para lograr acatamiento) al 7 (Se acepta y respalda el liderazgo, basado en la capacidad) indican en un 60% un grado 7. Si verificamos la medición de las variables que se tomaron en esta dimensión, luego de ser trianguladas con las técnicas empleadas vemos que no hay contradicción en la información.

Se percibe un fuerte liderazgo de la directora y un reconocimiento de su capacidad y conocimiento técnico-docente por parte de los maestros. En una de las entrevistas, la maestra nos dice: "La directora convoca a una reunión, y todas asisten, porque tiene un no sé que, no le podés decir que no". Percibimos a través de las observaciones un gran respeto y confianza hacia la directora por parte de los maestros.

La directora posee rasgos personales que lleva a que los maestros se esfuercen y se sientan motivados, su entusiasmo por la labor docente es transmitida hacia los docentes. El acatamiento de éstos responde no sólo a su cargo jerárquico sino a un cierto carisma reforzado por su capacidad técnica.

Se observó en la directora una fuerte preocupación por conocer los resultados de esta investigación. En el momento de presentarnos, al inicio del trabajo de campo, nos dice: "sería importante como funcionamos como organización, es la manera de corregir errores", "Es bueno que vengan de afuera a hacer estas cosas". Esta misma opinión la han tenido otras maestras de la escuela. Estas afirmaciones confirman la visión común del cuerpo docente con la visión de la directora.

V.2.2. Tipo de gestión

El tipo de gestión a través de la encuesta está orientada hacia los aspectos técnicos- docentes. La tarea administrativa está a cargo de la secretaria.

Llegué a esta conclusión por los siguientes motivos: se realizan charlas y talleres para maestros a cargo de especialistas, la directora se dedicó el primer año a la compra de libros, el segundo año a la compra de material didáctico y el año pasado libros con propuestas didácticas. La directora realiza frecuentes visitas a las clases, algunas de manera formal. Otras de "pasadita", donde ve que se está trabajando, sugiere otras formas de abordar el tema, libros donde ampliar la información y en estas visitas trabaja con los niños. Uno de los elementos que nos aportó al hablar de estas visitas informales fue que no elabora informes de las mismas: "no las anoto en ningún lado, no me interesa el papeleo", esto nos hace ver que se dedica más que nada a la parte pedagógica, lo que hace es presentar diversas propuestas didácticas. En cuanto a la circulación de información didáctica, extrae de libros fragmentos o resúmenes, los fotocopia y los distribuye. Una de las ventajas que tiene esta escuela es que cuenta con una secretaria que se encarga de los aspectos administrativos.

V.2.3. Permanencia del director

La directora hace cuatro años que trabaja en esta escuela. En la entrevista, expresa que a pesar de que esta escuela no le sirve debido a la locomoción, no se quiere trasladar porque considera que al empezar el Proyecto de centro, elaborado el año pasado, se siente comprometida en la ejecución y evaluación del mismo. Esta información nos da cuenta de una continuidad en las actividades y proyectos emprendidos en este centro escolar. La permanencia de esta directora se percibe no sólo por la continuidad del proyecto de centro emprendido el año anterior, sino en el compromiso que ésta mantiene con el mismo, ya que nos dijo que es uno de los motivos de porque no se trasladaba, ya que la escuela le queda lejos de su casa.

El vínculo de los padres de los alumnos con la escuela fue profundizándose a lo largo de los años en que ella estuvo en la escuela, debido a un mayor conocimiento y acercamiento a los mismos.

V.3. CULTURA ORGANIZACIONAL

Como lo manifesté anteriormente el grado de compromiso es alto. Este junto a la búsqueda de consensos, también alta nos conduce a afirmar que existe una cultura organizacional fuerte, según mis indicadores. Esta dimensión fue claramente reflejada en la elaboración del Proyecto de Centro. En todas las entrevistas expresaron que llevó mucho tiempo y esfuerzo, pues los maestros tuvieron que quedarse fuera de hora. La directora dice: "El personal es muy voluntarioso, nunca dicen que no. El Proyecto del MECAP fue muy discutido, vimos los pro y los contra" "Cuando surge una idea nadie se borra".

La directora dice que las propuestas muchas veces salen de la dirección, pero muchas veces salen de ellas. Una de estas propuestas es la realización de talleres rotativos, así como las actividades realizadas, en el día del niño, me dijeron: "Todo está controlado, nosotras lo organizamos".

El personal docente es en su mayoría es efectivo, con varios años de trabajo en la escuela. Al preguntarle porque continúan en la misma afirman que se sienten cómodas y muy a gusto. La directora es efectiva, hace cuatro años permanece en la dirección. A pesar de que le queda mal la ubicación de la escuela con referencia a su casa por problemas de locomoción, una de las cosas que la atan a ella es el poder dar continuación al Proyecto de año anterior. "Si me voy, no te digo que traiciones, pero sentís que dejás algo que ya empezaste, no porque otra persona no lo pueda continuar, pero ya iniciaste algo y lo tenés que seguir".

Concordando con el alto grado de compromiso percibí una búsqueda de consensos alta, ya mencionamos que en la realización de dicho proyecto participaron todos los docentes.

También se plantean criterios comunes establecidos por los maestros. Además del compromiso que demostraron en la elaboración del proyecto a través de sus discursos, en las

observaciones efectuadas vemos su aplicación, asistimos a una actividad que forma parte del proyecto. Este no sólo aparece en los papeles sino que se implementa .

Algo que me llamó la atención es la concordancia entre los discursos emitidos tanto por los maestros como por la directora en las entrevistas. Esto puede hablar de una cultura organizacional que le es propia a este centro educativo y que involucra una serie de visiones y valores comunes sobre la educación y su profesión. A través de lo expresado los maestros manifestaron altas expectativas y deseos de superación en su labor. La directora en la entrevista nos dice: “Tratan de capacitarse por ellas mismas, es la forma de salir de la rutina, es como salir del medio en que estamos”. Esta intención por informarse es reafirmada por los maestros: “Todo esto de concurrir a los talleres fuera de hora no sólo es por los niños, sino por nosotras mismas, porque somos profesionales”

Hubo muy buena disposición y apertura hacia mi trabajo, mostrándose interesadas en conocer los resultados. Nos dicen que es valioso para la escuela cualquier tipo de aporte brindado por otras personas que se acerquen a la escuela. Estas actitudes pueden indicar una cultura organizacional abierta que encuentra importante la autorreflexión y retroalimentación para el funcionamiento del centro escolar.

V.4.CONTACTO ESCUELA- FAMILIA

Cuadro 5.1: Medición de las dimensiones de Contacto escuela- familias

Porcentaje de padres que no concurren a la escuela	20%
Porcentaje de padres que concurren a los festivales	52%
Porcentaje de padres que concurren a los actos	46%

El grado de contacto de la escuela hacia la escuela es bajo. El porcentaje de padres que concurren a la escuela es bajo. Si bien en esta escuela se realizan actividades destinadas a la familia no se logra elevar este contacto con la familia.

V.5. RETROALIMENTACION

En cuanto a esta dimensión la retroalimentación existente en esta escuela, pude constatar que los espacios destinados a los aspectos evaluativos sobre el proyecto de centro son llevados a cabo en los talleres que se realizan una vez a la semana y en los que participaron especialistas del área. Las instancias de planificación y evaluación del trabajo docente es considerado de suma importancia, tanto para las maestras como para la directora, pues piensan que “es una manera de salir del achatamiento de este medio y una manera de avanzar en base a los fracasos y logros obtenidos”.

Los docentes tienen altas expectativas con respecto a los rendimientos de sus alumnos. En algunos discursos manifiestan la importancia que le otorgan a su labor: "Debemos darle los conocimientos que le damos a un niño de Pocitos" "El medio influye pero no determina".

V.6. CAPACIDADES DOCENTES

La mayoría de los docentes son efectivos, hay cuatro interinas y dos suplentes. La directora nos dice que muchas de éstas regresan a la escuela. La estabilidad es alta, lo que beneficia la continuidad de los proyectos y formas de trabajo. También la directora es efectiva y con una permanencia en la escuela de cuatro años. Cuando nos habla de su labor se refleja continuidad y al referirse al proyecto de centro, nos dice que una de las cosas que hace que no se traslade es lograr una continuidad. Refiriéndose a la calificación docente es muy buena. Un 46% se encuentran en un nivel de excelente y 40% en Muy Bueno. Un 40% de los maestros tienen una experiencia muy alta, más de diez años de trabajo docente. En un 53% tienen una permanencia en la escuela de cuatro a ocho años.

La estabilidad docente es alta, elemento a destacar, debido a que no es común en las escuelas insertas en contextos desfavorables (Ver Tercer Informe de Difusión Pública de Resultados, 1997, Cuadro N°8).

Cuadro N° 5.2: Medición de capacidades docentes

EXPERIENCIA	Baja (Hasta 4 años)	Media (De 5 a 10 años)	Alta (más de 5 años)
	25%	33%	40%
ESTABILIDAD	Baja (Hasta 3 años)	Media (De 4 a 6 años)	Alta (Más de 6 años)
	47%	33%	20%

CONCLUSIONES PARA ESTE CASO:

La organización de esta escuela se acerca al tipo de organización de las Escuelas Eficaces.

La directora del centro escolar posee un liderazgo de tipo democrático y su gestión está orientada hacia los aspectos pedagógicos. Esta directora tiene una permanencia en la escuela media (cuatro años) y el personal docente es estable. Este aspecto contribuye a dar continuidad a los proyectos emprendidos y conocer con mayor profundidad la realidad de la escuela en sus múltiples dimensiones.

La alta estabilidad permite haya una identificación y un grado de compromiso elevado. La cultura organizacional es fuerte, los docentes poseen una visión y un conjunto de creencias que son compartidas. Por otro lado, el clima es estimulador, con un alto grado de comunicación y motivación de los docentes.

Esta escuela tiene una autoorganización que genera instancias donde realizan evaluaciones que conducen a una retroalimentación.

CAPITULO VI

ANALISIS COMPARATIVO

Se partió de la pregunta de por qué en escuelas que se encuentran en contextos socioculturales desfavorables se obtuvieron resultados satisfactorios en las pruebas realizadas por la UMRE, en el año 96.

Según nuestra hipótesis, estos rendimientos se obtuvieron debido a un tipo de organización con ciertas características que corresponden a las llamadas “Escuelas eficaces”. Uno de nuestros objetivos es describir cómo es la organización de estas escuelas y en qué grado se acercan o alejan al tipo de organización que responde a las escuelas eficaces.

Clima organizacional

Cuadro 6.1: Comparación entre los dos casos de las dimensiones de Clima organizacional

	INDICE TOTAL	CASO A	CASO B
Grado de cooperación	12	Medio (8)	9
Grado de motivación	11	Alto (9)	Alto(11)
Relaciones humanas	6	Buenas (5)	Alto(7)
Manejo del conflicto	27	Medio(20)	Alto(23)
Grado de control	15	Bajo (7)	Medio(9)
Grado de comunicaciones	8	Medio (4)	Alto(7)
Indice total	79	Flexible (55)	Estimulador (66)

Este cuadro nos permite constatar los tipos de Clima organizacional que caracteriza a cada una de las escuelas. El caso A “La isla” tiene un Clima organizacional de tipo Flexible. Mientras que el otro caso “El laberinto” es de tipo Estimulador.

Gestión escolar

Cuadro 6.2: Comparación entre los dos casos del Liderazgo del director

	CASO A	CASO B
LIDERAZGO	Paternalista	Democrático
TIPO DE GESTION	Hacia lo administrativo	Hacia el aprendizaje
PERMANENCIA	BAJA	MEDIA

En la escuela A el tipo de liderazgo es Paternalista, el tipo de gestión está orientada hacia los aspectos administrativos y la permanencia del director en la escuela es baja. El tipo de liderazgo en el

caso B es Democrático. la gestión está orientada hacia el los procesos educativos y la permanencia del director en la escuela es media.

Cultura organizacional

Cuadro 6.3: Comparación entre los dos casos de Cultura organizacional

	Indice total	CASO A	CASO B
Búsqueda de consensos	11	MEDIA (6)	ALTA (10)
Grado de compromiso	7	BAJO (3)	BAJO (3)
Cultura organizacional	18	MEDIO (9)	FUERTE (13)

Vemos en este cuadro que la cultura organizacional en la escuela B es fuerte. Según nuestra de Cultura organizacional fuerte, esto es que los valores están en los integrantes de la escuela profundamente arraigados. Mientras que en el otro caso la Cultura organizacional es media.

Pudimos verificar que el tipo de organización llevada a cabo en la escuela "Laberinto" se acerca el tipo de organización que caracteriza a las escuelas eficaces. El clima organizacional es estimulador, el tipo de liderazgo es democrático, la gestión está dirigida hacia el aprendizaje de los alumnos de la escuela, la Cultura organizacional es fuerte, la permanencia del director es media (cuatro años).

De lo dicho anteriormente podemos decir que el tipo de gestión y el tipo de organización llevado a cabo afecta los rendimientos educativos en las escuelas estudiadas y se acerca a las características del modelo "ideal" de escuelas eficaces.

VII.CONCLUSIONES

Esta investigación a llegado a tres grandes conclusiones: por un lado, la incidencia de los factores organizacionales en los rendimientos educativos; la gestión del director, el clima y la cultura organizacional como los mayor peso, por otro lado, hemos comprobado la relevancia del liderazgo del director y sus rasgos personales, su capacidad para convocar a los maestros e influenciar sobre su forma de trabajar, en sus expectativas y en su visión acerca de la labor docente, como aspecto que influye en la dinámica organizacional y por último, el fuerte poder que tienden a adoptar los maestros efectivos con mayor antigüedad en la escuela.

VII.1. Conclusiones generales:

Desde la perspectiva adoptada sobre las Escuelas Eficaces se confirma la existencia de factores organizacionales que actúan sobre los rendimientos educativos en escuelas de contextos socioculturales desfavorables. Los factores organizacionales detectados son: una cultura organizacional fuerte, un clima estimulador, un liderazgo de tipo carismático que orienta sus acciones hacia los aspectos pedagógicos, la permanencia del director en la escuela, y por último una alta retroalimentación. Se destaca un reforzamiento mutuo de los factores intervinientes. La permanencia del director es fundamental, en cuanto refuerza y actúa sobre el clima y la cultura del centro escolar.

VII.2. Conclusiones internas:

Las escuelas investigadas poseen dos tipos de organizaciones muy diferentes entre sí. Por un lado, encontramos en una de las escuelas una cultura organizacional fuerte y un director con permanencia en la misma. El director tiene una marcada presencia, en tanto impulsa y estimula mecanismos que llevan al cumplimiento de las metas propuestas. Existe en dicha escuela un alto grado de compromiso y de identificación con los objetivos de la organización. En el otro caso, la permanencia del director es muy baja y la cultura muestra signos de una transición. Existe un debilitamiento de los valores compartidos por los docentes. Sabemos del carácter permanente de la cultura, pero se percibe cambios en la misma, pues las maestras perciben a la escuela de forma distinta como la percibían en años anteriores. Hubo cambio de gestión que pudo haber incidido en esta alteración. Si bien, no podemos explicar este cambio, por desconocer la gestión anterior, podemos apreciar que la directora de dicha gestión permaneció por varios años y aparece en casi todas las entrevistas como una figura de influencia entre los maestros. Estos destacan la labor realizada por la misma, así como perciben un deterioro en el funcionamiento organizacional. A través de las

entrevistas realizadas a los maestros se aprecia que la directora anterior favoreció una cultura y un clima próximos a los que caracterizan a las Escuelas Eficaces. Pero al cambiar la gestión el clima organizacional fue deteriorándose y la cultura entró en un proceso de transición, a pesar del carácter permanente de la misma.

El tipo de liderazgo del director juega en ambas escuelas un papel preponderante. En uno de los casos, en cuanto estimula e impulsa la labor realizada por los docentes en pro de los objetivos propuestos por la escuela y donde la participación de los maestros es alta. En el otro caso, el liderazgo asume características de tipo paternalista con fuerte énfasis en los aspectos afectivos más que técnicos. En esta escuela la autoridad del director se ve disminuida por otras fuentes de poder existentes en la escuela, de las cuales detallaré más adelante.

VII.3. Hallazgos

Uno de los hallazgos encontrados fue advertir al interior de la organización de una de las escuelas focos de poder que restaban poder al director, que se mostraba sumamente flexible y con una actitud altamente contemplativa. Como mencioné anteriormente, la directora ejerce un liderazgo paternalista, estableciendo con los maestros vínculos informales y de corte particularista. Se advierte una fuerte intervención de las maestras efectivas de mayor antigüedad en la escuela en la toma de decisiones, hecho que se ve favorecido por su escasa permanencia y por lo tanto su escaso conocimiento de la realidad de la escuela. A pesar de que en la organización "escuela" las partes integrantes de la misma (maestras), sin contar el equipo director, se encuentran en una posición de igualdad de roles, se establecen diferenciaciones de poder, debido a varios factores: antigüedad, carácter del cargo, carisma, desempeño. Como consecuencia pueden surgir líderes informales, que aunque no poseen autoridad racional legal, si de tipo carismático en el caso que tengan dotes personales o de tipo tradicional si se reconoce su autoridad en la escuela por su antigüedad en la misma. El cuerpo efectivo de mayor antigüedad reposa en esta sobre una base de poder sustentado en los años de permanencia en la escuela y por el carácter efectivo de sus cargos. Parecería que una vez instaurado su cargo en el centro escolar, eso le permitiría una posición de privilegio y una participación mayor en la toma de decisiones con respecto a los demás maestros. Su estabilidad en la escuela hace que de alguna manera "se apropien" de la misma. La autoridad ejercida por la directora es disminuida por el poder de estos maestros. El poder formal, delegado y reconocido oficialmente es sólo parte del poder que tiene lugar en la organización.

Relacionado con este aspecto, otro hallazgo encontrado fue la constatación de un liderazgo fuertemente carismático en la escuela cuyas características están más cercanas a las de las Escuelas Eficaces. La directora asienta la fuente de su autoridad en sus rasgos personales. Ejerce una fuerte influencia sobre los maestros, quienes sienten una profunda admiración y respeto hacia ella, según manifestaron, y valoran su capacidad técnica. En ambos casos, no basan sólo su liderazgo en una

legitimación racional legal. También en ambos casos se constató que existe un alejamiento de los modelos tradicionales de burocratización de la gestión. El tipo de liderazgo, ya sea neutral o fuertemente afectivo, se despegan de este ámbito y su gestión se asume desde aspectos más personales.

VII.4. Limitaciones

Esta investigación establece relaciones entre los resultados educativos obtenidos en el año 96, en las pruebas realizadas por la UMRE con los siguientes factores organizacionales: gestión, cultura y clima organizacional. Se presenta aquí la primera limitación de este estudio: el problema de establecer la causalidad. Los factores organizacionales estudiados en ambas escuelas son posteriores en el tiempo a los resultados educativos, por lo que nos encontramos ante una dificultad en el establecimiento de la causalidad. El ordenamiento causal puede resultar ambiguo. Las variables organizacionales fueron investigadas en el 98 y los resultados educativos en el 96. Para dar explicación a esta alteración en el orden causal de las variables antes mencionadas, me remitiré según mi marco teórico al carácter permanente de estas variables organizacionales. La cultura, fundamentalmente, es altamente estable en el tiempo.

Otra limitación en esta investigación la omisión de algunos factores que en el transcurso de la investigación nos parecieron importantes y no fueron considerados en ella y que afectan la actividad educativa. Estos fueron: tamaño e infraestructura edilicia, que inciden de cierta manera en la dinámica organizacional. El tamaño influye en las comunicaciones y en las relaciones interpersonales de los miembros de la escuela, así como la infraestructura edilicia ofrece o limita las posibilidades de realizar distintas actividades. En cuanto al estado del local escolar influye sobre los que allí se encuentran, pues un espacio deteriorado, (como en caso de una de las escuelas) puede disminuir las motivaciones y la percepción que se tiene hacia la tarea educativa.

VII.5. Generalización analítica

Las conclusiones a las que se arribaron en esta investigación no pueden ser extraídas a la totalidad de las escuelas, sólo son válidas dentro del marco de las escuelas investigadas.

Al ser un Estudio de Casos no se puede establecer una generalización estadística, sino analítica.

VII.6. Síntesis

Las investigaciones sobre Escuelas Eficaces han ido acumulando evidencias acerca de las características de las mismas. Esta investigación realfirma estas evidencias y contribuye a resaltar el

papel que desempeña el gestor en su aspecto carismático y el peso que asume el cuerpo efectivo de maestros más antiguos en la escuela. Destacamos los años de permanencia en el centro escolar como fuente de poder, en cuanto a la fuerte participación de estos maestros en la toma de decisiones, muchas veces contrarrestando o disminuyendo el poder del director y de los maestros más jóvenes o más nuevos en la escuela. Nos parece de interés poder continuar investigando los mecanismos que pueden estar operando en estos aspectos y que aquí surgen, pero que no fueron profundizados por falta de tiempo y por la extensión de este proyecto.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, Moles : "Sociodinámica de la cultura".
Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Bacz de la Fe, Bernardo: (1994). " El movimiento de escuelas eficaces:
Implicaciones para la innovación educativa"
Revista Iberoamericana de Educación N° 4.
Pag. 93-116.
- Capítulo II. 1992. "Los directores eficientes" En Davis, Gabis / Thomas,
Margaret
"Escuelas eficaces y profesores eficientes".
Editorial La muralla. Madrid
- Davis, Gary & Thomas, Margaret. 1992: "Escuelas Eficaces y profesores eficientes"
Editorial Muralla. Madrid.
- Etkin, Jorge & Schevarstein, Leonardo. 1994 "Identidad de las organizaciones.
Invarianza y cambio". *Ed. Paidós. Buenos Aires.*
- Hall, Richard 1983. "Organizaciones: estructura y proceso" Tercera edición.
Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
México.
- MECAEP- ANEP (Unidad de Mediciones de Rendimientos)
 - 1996: "Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna
Matemática" 6º años. Enseñanza Primaria.
 - 1997: "Tercer Informe de Difusión pública de Resultados"
- Kahn, Robert & Katz, Daniel. 1978 : "The social psychology of organizations"
Revista Educativa. Nueva York.

- Kerlinger, Fred. 1988 "Investigación del comportamiento social"
México.
 - Mayntz, Renate, 1972. "Sociología de la educación"
Editorial Alianza Universidad" Madrid
 - Parsons, Talcott. 1951: "El sistema social". *Editorial Alianza. Madrid.*
 - Pérez Gómez, Gimeno Sacristán. 1992: "Comprender y transformar la enseñanza"
Editorial Morata. Madrid.
 - Ravla, Pedro. 1993. "Escuelas productoras de conocimientos en los contextos más Desfavorables". CEPAL *Oficina de Montevideo.*
 - Rodríguez, Dario: "Gestión organizacional. Elementos para su estudio"
Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile..
- Rutter, Maughan, 1980 "Educationalcriterio of success: arcply to acton"
Educational Research, 22. Pág. 170-173.
- Schein, Edgar. 1982. "Psicología de la organización".
Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S:A: México.
 - Schvarstein, Leonardo. 1992: "Psicología de las organizaciones".
Editorial Paidós. Buenos Aires.
 - Schmelkes, Sylvia, 1996 "Calidad de la educación y gestión escolar".
Ponencia presentada en el Primer Seminario. México- España.
Sobre los procesos de Reforma en la Educación Básica celebrada
En la ciudad de San Juan del Rio.
 - Scott, William & Terence, Mitchell. 1978: "Sociología de la organización"
Editorial "El Ateneo". Buenos Aires.
 - Vandenberghe, Roland. 1998: "Pensando sobre los directores: ¿Cómo
Conciliar las Presunciones con las redefiniciones de su rol?"
Universidad Católica de Lavaina. Centro para la Política y la

Innovación educativa" en International Journal of Educational Research.

- Weber, Max.1989: "Tipos de dominación" en "Educación y Sociedad"
Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Yin, Robert.1989: "Case Study Research Design and Methods sage Publications.
London.California.