



IE Revista de Investigación Educativa de
la REDIECH
ISSN: 2007-4336
revista@rediech.org
Red de Investigadores Educativos
Chihuahua A. C.
México

Arzola Franco, David Manuel
La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 4, núm. 6, abril-septiembre,
2013, pp. 59-75
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652344008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



La organización de las escuelas primarias: docentes y directivos, dinámicas y relaciones

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Profesor investigador

Centro de Investigación y Docencia

Resumen

El análisis que se presenta en este documento se deriva de un estudio realizado por el Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia. El trabajo se realizó en tres municipios del estado de Chihuahua, en los que se encuestaron diferentes actores que laboran en el nivel de educación primaria. La muestra está integrada por 150 escuelas primarias pertenecientes a los subsistemas estatal y federalizado: 1,112 docentes, 155 directores, 1,470 estudiantes, 106 Asesores Técnico-pedagógicos (ATP) y 68 Supervisores/Jefes de Sector.

Los resultados incluyen la caracterización de las escuelas motivo de estudio: sub-

sistema, turno, tipo de organización, número de alumnos por grupo; algunos aspectos relacionados con las responsabilidades extracurriculares de los docentes, programas o comisiones; así como percepciones acerca del trabajo directivo y las relaciones al interior de los colectivos escolares.

Palabras clave: organización escolar, instituciones educativas, reforma educativa, relaciones interpersonales

I. Introducción

La primera década del siglo XXI estuvo dedicada a diferentes procesos de transformación curricular para los tres niveles de la educación básica. Así pues, en 2004 y 2006 se implementaron las reformas de la educación preescolar y secundaria, respectivamente, sin embargo la primaria se quedó a



la saga de estos procesos y en la incómoda situación de espectador o testigo atrapado entre dos dinámicas que la involucran de manera directa. Con la finalidad de cerrar esta brecha, en 2009 inicia el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) –que incluye cambios sustanciales en los planes de estudio de la educación primaria–, cuyas acciones están encaminadas a la articulación curricular entre los tres niveles educativos; la formación de profesores; la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales e interactivos); el mejoramiento de la gestión escolar; y el equipamiento tecnológico (SEP, 2009a).

El proceso de incorporación del nuevo plan de estudios para la educación primaria, se diseñó para desarrollarse en tres etapas: en el ciclo escolar 2009-2010 se trabajó con los grupos de primero y sexto grados, en el ciclo 2010-2011, se incorporan los estudiantes de segundo y quinto; y finalmente en 2011-2012 todos los grupos de primaria se atendieron con la nueva propuesta curricular.

En correspondencia con los programas vigentes de los otros dos niveles de la educación básica, el currículo para la educación primaria responde a un enfoque por competencias:

la educación básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta

complejidad, al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Ello implica formar en los niños las competencias para saber conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento; saber convivir en una sociedad democrática y saber ser hacia la auto-realización personal (EP, 2009b: 11).

El desarrollo de una nueva propuesta curricular tiene implicaciones muy amplias y diversas, por ello se requiere de un análisis del contexto en el que se están desplegando estas acciones:

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema (Blanco, 2009: 1020).

Además de lo señalado anteriormente, el estado de Chihuahua enfrenta problemas educativos relacionados con su extensión territorial y la dispersión consiguiente de los núcleos de población; a la par de grandes concentraciones urbanas como es el caso de la frontera y una amplia región donde se ubican una multitud de poblaciones rurales y diversas comunidades indígenas: tarahumaras –con sus variantes dialektales–, huarojíos, pimas y tepehuanes. Los indígenas representan el 3.37% del total de



la población (INEGI, 2000). Además el número de escuelas primarias es muy elevado por la gran cantidad de instituciones de organización incompleta, de acuerdo con la cifras oficiales (SEECCH, 2011) en el estado existen 2,856 escuelas primarias de las cuales 835 son unitarias, es decir el 29% del total, condición que complica aún más los procesos de implementación de cualquier programa.

Como se puede observar, estos datos dibujan un contexto adverso para la implementación de un nuevo plan de estudios, sin descartar desde luego el potencial de convertirse en una oportunidad para la innovación:

La investigación y la experiencia recogida en los sistemas educativos indican que las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político. Tan político como las orientaciones y decisiones de gobierno que les dan origen y como el tipo de estructuras que su realización compromete; entre ellas, las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas, así como el gobierno y organización de éstas, que forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacer cotidiano (Ezpeleta, 2004: 406).

La Reforma de la Educación Primaria está en marcha, las escuelas enfrentan el reto de incorporar un nuevo plan de estudios, un nuevo enfoque, un nuevo mapa curricular, nuevos contenidos y materiales educativos. En el Plan de Estudios de la RIEB se señala la necesidad de que “cada centro y comunidad escolar reconozca las

fortalezas y oportunidades de su organización y funcionamiento, en relación con las mejores prácticas que impactan favorablemente en la calidad educativa” (SEP, 2011: 14). De ahí que nos interese conocer ¿Cuáles son las condiciones en que operan las escuelas primarias estatales y federalizadas de los municipios de Ahumada, Juárez y Chihuahua, sus dinámicas de trabajo, estructuras y formas de organización?

II. Estrategia metodológica

Para desarrollar el trabajo se optó por un estudio tipo encuesta en el que se diseñaron cuestionarios para ser aplicados a docentes, alumnos y directivos; los instrumentos se aplicaron a una muestra representativa de los sujetos, en escuelas primarias públicas, estatales y federalizadas, seleccionadas al azar, en tres municipios del Estado de Chihuahua: Juárez, Ahumada y Chihuahua capital.

Para la elaboración de los instrumentos se contó con el auxilio de tres grupos de estudiantes que cursaban en ese momento la maestría en educación que ofrece el Centro de Investigación y Docencia (CID), quienes se encargaron de diseñar los *ítems* a partir de las categorías de análisis planeadas por el equipo de investigadores del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación, instancia conformada por investigadores del propio CID y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), mediante un acuerdo de colaboración interinstitucional.

Los instrumentos se sometieron a una prueba piloto, en la que se realizaron dos aplicaciones con una diferencia de dos se-



manas entre la primera y la segunda aplicación. Posteriormente cada uno de los *ítems* se evaluó mediante un coeficiente de correlación para conocer el grado de estabilidad de los instrumentos. Los estadísticos de prueba utilizados fueron: "r" de Pearson para los *ítems* de opción múltiple, y "alpha" de Cronbach para las escalas. A partir de esta evaluación se eliminaron los *ítems* que presentaban bajos puntajes de correlación, de tal manera que la versión final de los instrumentos presenta índices de correlación de: $r = 0.81$ y alpha de Cronbach= 0.78

Los cuestionarios se aplicaron gracias a la colaboración de investigadores y estudiantes de las dos instituciones involucradas (CID y CCHEP). Mediante un procedimiento aleatorio se seleccionaron 150 escuelas primarias, pertenecientes a los dos subsistemas, la muestra comprende 1,112 docentes, 155 directores, 1,470 estudiantes, 106 Asesores Técnico-pedagógicos (ATP) y 68 Supervisores/Jefes de Sector. El análisis de la información se rea-

lizó a través del programa estadístico SPSS.

III. Análisis de resultados

1. La organización interna de las escuelas primarias

El caso de Chihuahua resulta particularmente interesante porque todavía conserva su sistema de educación básica escondido en dos subsistemas: el «estatal» y el «fe-

deralizado». En la muestra de escuelas primarias de los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua el 52% corresponden a instituciones del subsistema federalizado, mientras que el 47.4% al estatal. Al analizar los datos podemos encontrar algunas diferencias en cuanto a la organización de ambos subsistemas:

Turno: los docentes encuestados, del subsistema estatal, laboran de manera predominante en el turno matutino (81%), mientras que solo el 65% de los federalizados trabajan en este turno (ver tabla 1). Por lo tanto encontramos mayor diversidad en el subsistema federalizado: el 16% de los docentes laboran en el turno vespertino, un 7.8% en escuelas con jornada ampliada, y un 10% en doble turno, este último dato revela que hay un porcentaje importante de maestros federalizados –uno de cada diez– que tienen doble plaza, mientras que solo el 4.8% de los estatales se encuentran en esa situación.

Tabla 1: Docentes por turno y subsistema

Turno	Subsistema			Total
	Estatal	Federalizado	No contestó	
Matutino	425 81.0%	378 65.6%	4 66.7%	807 72.9%
Vespertino	60 11.4%	92 16.0%	0 .0%	152 13.7%
Jornada ampliada	13 2.5%	45 7.8%	0 .0%	58 5.2%
Doble turno	25 4.8%	58 10.1%	0 .0%	83 7.5%
No contestó	2 .4%	3 .5%	2 33.3%	7 .6%



Si consideramos que el estudio abarca los dos grandes centros urbanos de la entidad, se puede apreciar que el porcentaje de los docentes que laboran en el turno vespertino (13.7%) resulta considerablemente bajo, lo cual puede estar relacionado con dos fenómenos: el decrecimiento en la curva poblacional en este rango de edades, que afecta la demanda de servicios en educación primaria, pero también con la tendencia a ampliar las jornadas de trabajo en los centros escolares mediante el programa de Escuelas de tiempo completo.

Tipo de organización: en este caso encontramos una mayor homogeneidad entre los tipos de escuelas en las que laboran los docentes, el 91.4% de los estatales y el 91.7% de los federalizados trabajan en escuelas de organización completa (ver tabla 2). Sin embargo, se detecta que los docentes estatales se ubican en tres tipos de escuelas: organización completa (91.4%), unitaria

(4.4%) y bidocente (.2%); mientras que los federalizados abarcan todas las opciones: organización completa (91.7%), unitaria (2.3%), bidocente (.5%), tridocente (.3%), tetradocente (.7%) y pentadocente (1.6%).

Los docentes encuestados laboran en un medio predominantemente urbano, el 84.8% de los profesores estatales y el 85.4% de los federalizados se ubican en zonas urbanas, mientras que un 12.2% de estatales y un 7.3% de federalizados están en zonas semi-urbanas; y en el medio rural trabajan 2.1% de docentes estatales y un 5.9% de los federalizados.

En cuanto al número de alumnos por grupo que se atienden (ver tabla 3), encontramos todavía un porcentaje muy elevado de profesores que tienen más de 30 estudiantes (37.2%), prácticamente cuatro de cada 10 profesores. Y este problema es todavía más evidente en el caso de los docentes federalizados ya que casi la mitad de ellos (48%) tienen más de 30 alumnos en su grupo, en contraste con el 26% de profesores del subsistema estatal que también se encuentran en esa circunstancia.

Tabla 2: Organización del CT y subsistema

Organización del CT	Subsistema			Total
	Estatal	Federalizado	No contestó	
Completa	480 91.4%	527 91.7%	3 50.0%	1010 91.3%
Unitaria	23 4.4%	13 2.3%	0 .0%	36 3.3%
Bidocente	1 .2%	3 .5%	0 .0%	4 .4%
Tridocente	0 .0%	2 .3%	0 .0%	2 .2%
Tetradocente	0 .0%	4 .7%	0 .0%	4 .4%
Pentadocente	0 .0%	9 1.6%	0 .0%	9 .8%

Tabla 3: No. de alumnos por grupo y subsistema

No de alumnos por grupo	Subsistema			Total
	Estatal	Federalizado	No contestó	
Menos de 21	61	69	0	130
	11.7%	12.0%	.0%	11.8%
De 21 a 30	319	226	4	549
	61.0%	39.3%	66.7%	49.7%
De 31 a 40	121	248	2	371
	23.1%	43.1%	33.3%	33.6%
De 41 a 50	1	18	0	19
	.2%	3.1%	.0%	1.7%
De 51 a 60	1	0	0	1
	.2%	.0%	.0%	.1%
61 o más	11	9	0	20
	2.1%	1.6%	.0%	1.8%
No contestó	9	5	0	14
	1.7%	.9%	.0%	1.3%

2. Programas y comisiones, tareas paralelas al desarrollo del plan de estudios

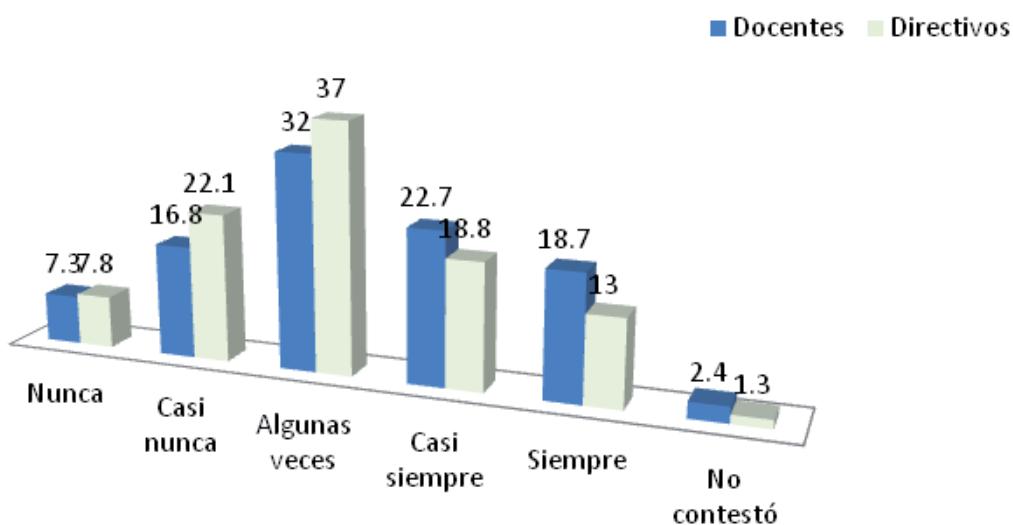
Una de las críticas más recurrentes relacionadas con la organización escolar se refiere a la multiplicidad de tareas que los docentes de educación básica despliegan en las escuelas de manera paralela al desarrollo de los programas oficiales (Arzola, 2011), los datos recabados parecen confirmar esta condición que priva en los centros escolares. Al respecto se preguntó tanto a docentes como a directivos si los profesores/as tienen una gran carga de actividades o comisiones que no se relacionan directamente con la enseñanza: el 41.7% de los docentes y el 31.8% de los directivos con-

sideran que casi siempre o siempre se presenta esta situación, mientras que el 32% de los docentes y el 37% de los directivos dicen que algunas veces. Solo un 7.3% de los docentes y 7.6% de los directores expresan que nunca (ver gráfica 1).

En lo que concierne a los programas establecidos formalmente en estas escuelas, se destacan tres, los datos se toman del cuestionario de directivos sin embargo las cifras presentadas por los docentes tienen un comportamiento similar (ver gráfica 2): Escuela segura (69.8%), Programa Nacional de Lectura (33.1%) y Escuelas de calidad (31.4%): Con porcentajes más bajos: Programa escuela y salud (20.7%), Educación preventiva contra el consumo de



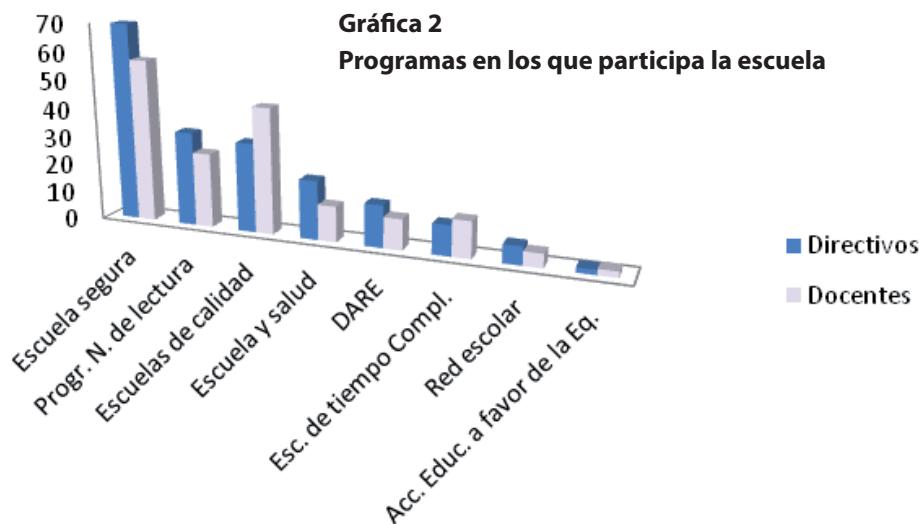
Gráfica 1
Los profesores/as tienen una gran carga de actividades o comisiones que no se relacionan directamente con la enseñanza

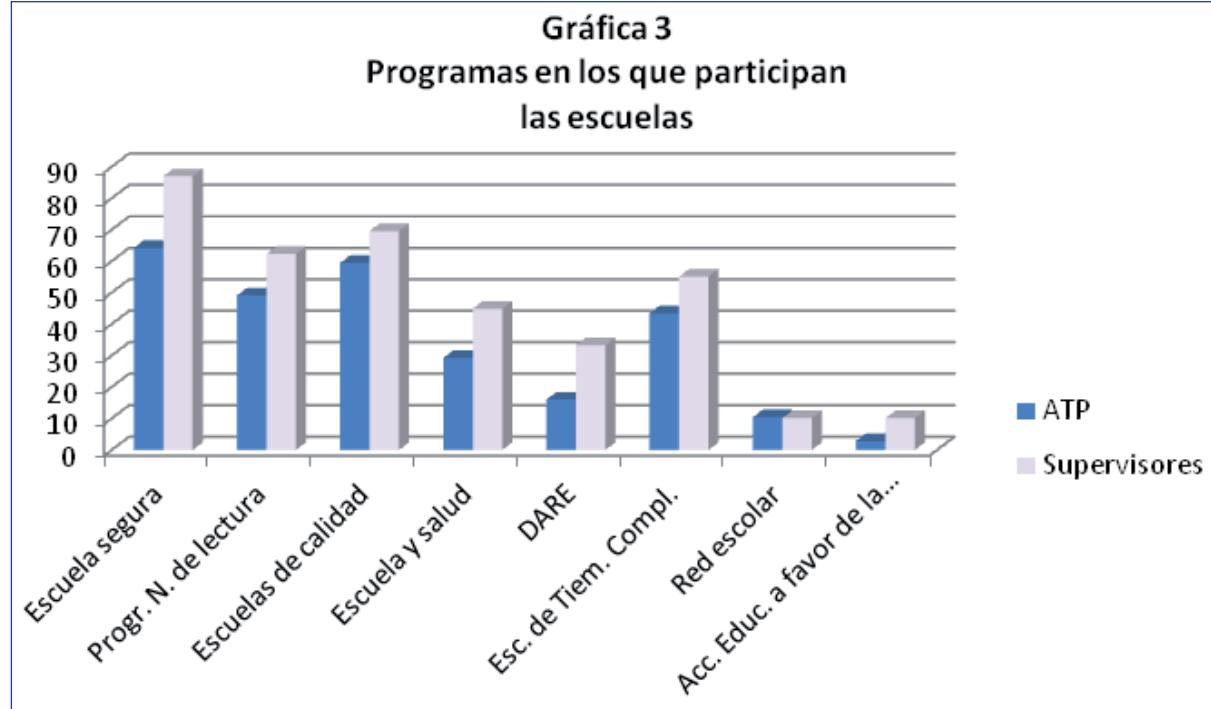


drogas o DARE (14.8%), Escuela de tiempo completo (10.7%) Red escolar (6.5%) y Red de acciones educativas a favor de la equidad (1.8%). Aunque con proporciones diferentes los ATP y supervisores ubican los programas en forma similar, la excepción

es Escuelas de tiempo completo, que en este caso tienen porcentajes muy altos en relación con los que reportan los docentes y directores: 43.4% y 55.1%, ATP y supervisores respectivamente (ver gráficas 2 y 3).

Gráfica 2
Programas en los que participa la escuela





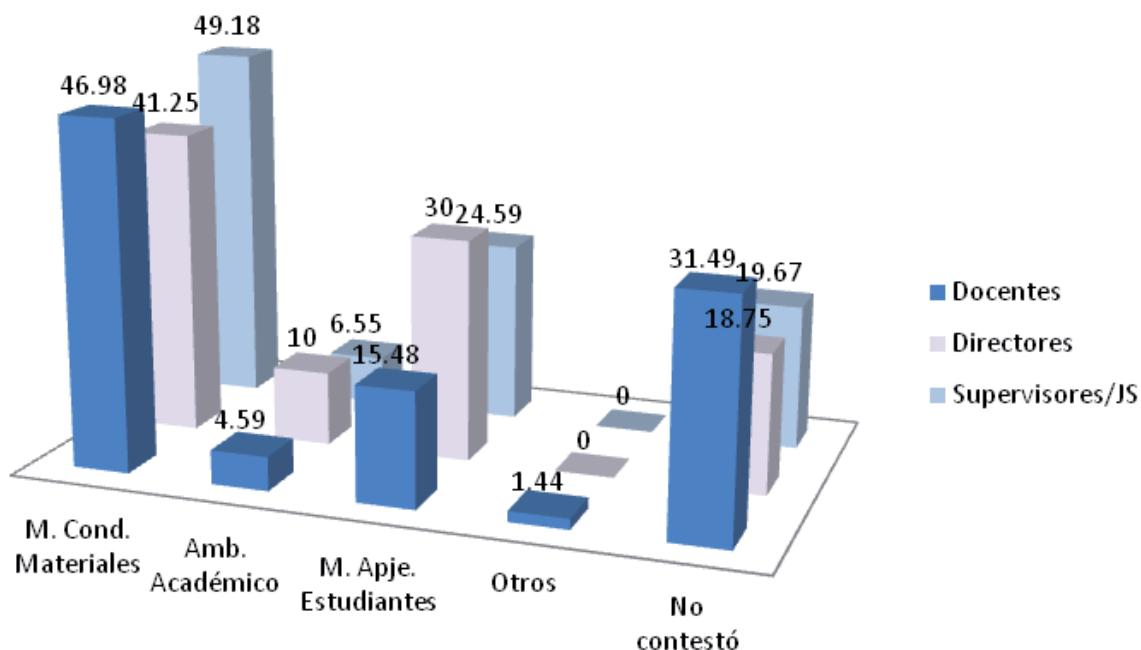
Además de los antes enunciados, el 8.3% de los profesores señalan que en las escuelas se trabajan otros programas tales como: Bibliotecas, CEAS y deportes compartidos, Servicios asistenciales, Deporte para todos, El Quijote te invita a leer, Escuela acompañada, Escuela digna, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Leyendo a lo grande, Música en mi escuela, Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica, Prevención del bullying y enfermedades de transmisión sexual, Valores, y Ver bien para aprender mejor.

Estas cifras nos hablan de la manera en que el contexto interno y las condiciones externas van configurando las prioridades para asumir la responsabilidad de sacar adelante un programa: los municipios donde se encuentran las escuelas estudiadas han vivido episodios de violencia relacionada con el crimen organizado, de ahí que

programas como Escuela Segura se trabajen en más del 60% de los centros educativos. Por otra parte, el impulso a la lectura ha sido marcado en los últimos años como una de las prioridades de la educación básica, y Escuelas de Calidad representa una fuente de ingreso económico para las instituciones por lo que también es un fuerte incentivo para que los colectivos se comprometan en esta tarea, de hecho cuando se preguntó a los docentes y directivos sobre el principal beneficio que obtienen al participar en el Programa Escuelas de Calidad: el 47% de los docentes y el 41.2% de los directores, dicen que es para mejorar las condiciones materiales de los planteles, cifras que coinciden con la percepción de supervisores y jefes de sector: 49.2%. Como se puede observar, la obtención de recursos es uno de los detonadores más importantes para inscribirse en este programa, resulta



Gráfica 4
Beneficios del PEC

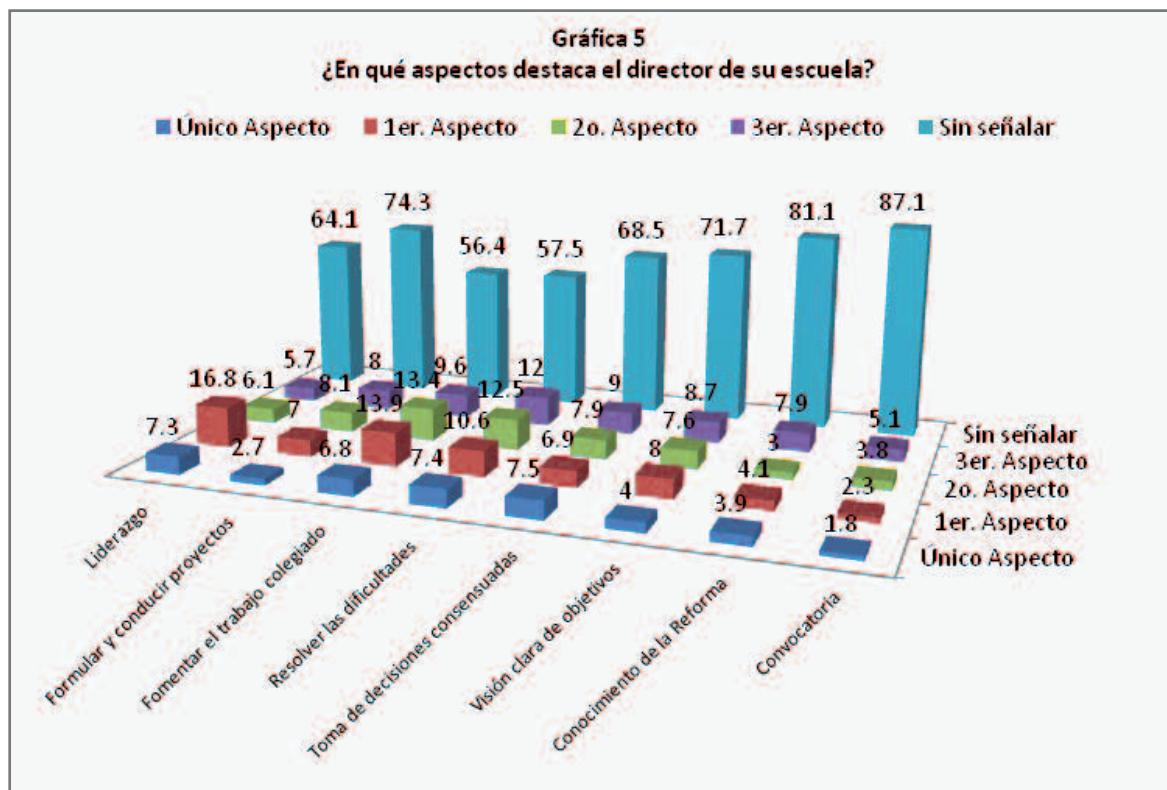


además revelador que solamente el 15.5% de los docentes, 30% de directores y 24.6% de supervisores y jefes de sector consideran como principal beneficio del PEC el mejorar el aprendizaje de los estudiantes (ver gráfica 4).

3. El trabajo de los directivos desde la perspectiva de docentes

La función directiva está considerada como uno de los elementos clave en el desarrollo de los establecimientos educativos (Fullan, 2002; Levine y Lezzote, 1990; Muñoz, Barrio y Pérez-Albo 1999). Cuando se pidió a los docentes que señalaran jerárquicamente las tres cualidades principales que caracterizan a sus directores, los aspectos que obtuvieron el mayor porcentaje fueron: liderazgo (16.8% de los profesores lo

ubican como el primer aspecto en el que destaca su director), fomentar el trabajo colegiado (13.9%) y resolver las dificultades que se presentan en la escuela (10.6%), sin embargo, como se puede observar, los puntajes obtenidos son muy bajos, ya que en ningún caso superan el 20% (ver gráfica 5). Por otra parte solamente el 2.3% de los docentes ubican la capacidad de convocatoria como el primer aspecto en el que destacan sus directores, el conocimiento de la reforma (4.1%), la capacidad para formular y conducir proyectos (7%) y visión clara de los objetivos institucionales (8%). Es evidente que las cualidades que señala la literatura para los perfiles directivos, están ausentes en la mayoría de los casos estudiados, al menos desde la perspectiva de los profesores.



4. Escuelas, profesores y relaciones interpersonales

Los procesos de comunicación y las relaciones personales en los colectivos escolares son un elemento clave para el desarrollo de las organizaciones, en este sentido se encontró que los profesores encuestados tienen una buena percepción en cuanto a los actores con quienes conviven “puertas adentro” de los establecimientos educativos, incluyendo a los padres de familia. La mayoría califican estas relaciones como buenas o muy buenas, mientras que los porcentajes descienden de manera sensible cuando se trata de sujetos que tienen tareas de apoyo o vigilancia del trabajo docente y que por lo tanto se consideran “agentes externos” como el caso de los supervisores, ATP y responsables de los servicios de las

USAER, los datos que se presentan a continuación dan cuenta de ello.

A. Los profesores y las relaciones interpersonales, la percepción general

En los datos empíricos se encontró que la opinión que tienen los docentes sobre su trato con los directivos –director y subdirector– es bastante aceptable ya que el 83.6% de los docentes encuestados consideran estas relaciones como *buenas* o *muy buenas* (ver tabla 4), mientras que el porcentaje de docentes que tipifican estas relaciones como *malas* o *muy malas* llega apenas al 2.2%; no obstante hay un 11.7% que las consideran *regulares*, este porcentaje es importante porque se detecta que al menos uno de cada 10 de los profesores encuestados no encuentran totalmente satisfactoria su relación con el personal directivo.



Subsistema	Tabla 4. Relación con las autoridades escolares						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	4	7	52	254	198	10	525
	.8%	1.3%	9.9%	48.4%	37.7%	1.9%	100.0%
	.4%	.6%	4.7%	22.8%	17.8%	.9%	47.2%
Federalizado	7	6	77	301	168	17	576
	1.2%	1.0%	13.4%	52.3%	29.2%	3.0%	100.0%
	.6%	.5%	6.9%	27.1%	15.1%	1.5%	51.8%
No contestó	0	0	1	5	3	2	11
	.0%	.0%	9.1%	45.5%	27.3%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.1%	.4%	.3%	.2%	1.0%
Total	11	13	130	560	369	29	1112
	1.0%	1.2%	11.7%	50.4%	33.2%	2.6%	100.0%

En cuanto a las relaciones con el personal de las escuelas, podemos observar que la mayoría de los docentes (87.4%) consideran que son *buenas o muy buenas*, el 1% *malas o muy malas*, no obstante se repite el patrón observado para el caso del personal directivo, en el que encontramos que prácticamente uno de cada diez profesor

res (9.6%) señalan que las relaciones con el personal de la institución son *regulares* (ver tabla 5). Una distribución similar se observa en el caso de las relaciones con los padres de familia donde el 85.3% de los profesores señalan que son *buenas o muy buenas*, un 11.4% *regulares* y solo un 1.4% como *malas o muy malas* (ver tabla 6).

Subsistema	Tabla 5. Relación con el personal de la institución						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	1	1	45	252	217	8	524
	.2%	.2%	8.6%	48.1%	41.4%	1.5%	100.0%
	.1%	.1%	4.1%	22.7%	19.5%	.7%	47.2%
Federalizado	4	5	62	298	195	12	576
	.7%	.9%	10.8%	51.7%	33.9%	2.1%	100.0%
	.4%	.5%	5.6%	26.8%	17.6%	1.1%	51.8%
No contestó	0	0	0	5	4	2	11
	.0%	.0%	.0%	45.5%	36.4%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.0%	.5%	.4%	.2%	1.0%
Total	5	6	107	555	416	22	1111
	.5%	.5%	9.6%	50.0%	37.4%	2.0%	100.0%

Subsistema	Tabla 6. Relación con los padres de familia						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	1	6	43	289	179	7	525
	.2%	1.1%	8.2%	55.0%	34.1%	1.3%	100.0%
	.1%	.5%	3.9%	26.0%	16.1%	.6%	47.2%
Federalizado	5	4	81	320	155	11	576
	.9%	.7%	14.1%	55.6%	26.9%	1.9%	100.0%
	.4%	.4%	7.3%	28.8%	13.9%	1.0%	51.8%
No contestó	0	0	3	5	1	2	11
	.0%	.0%	27.3%	45.5%	9.1%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.3%	.4%	.1%	.2%	1.0%
Total	6	10	127	614	335	20	1112
	.5%	.9%	11.4%	55.2%	30.1%	1.8%	100.0%

Los porcentajes más destacados en el espectro positivo de las opiniones se encuentran en la percepción que tienen los docentes sobre su relación con los alum-

nos: la mayoría de los profesores, 95.1%, la tipifican como *buena* o *muy buena*, solo un .5% las consideran como *malas* o *muy malas*, y *regulares* el 2.5% (ver tabla 7).

Subsistema	Tabla 7. Relación con los alumnos						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	1	0	12	198	307	7	525
	.2%	.0%	2.3%	37.7%	58.5%	1.3%	100.0%
	.1%	.0%	1.1%	17.8%	27.6%	.6%	47.2%
Federalizado	0	5	16	254	290	11	576
	.0%	.9%	2.8%	44.1%	50.3%	1.9%	100.0%
	.0%	.4%	1.4%	22.8%	26.1%	1.0%	51.8%
No contestó	0	0	0	5	4	2	11
	.0%	.0%	.0%	45.5%	36.4%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.0%	.4%	.4%	.2%	1.0%
Total	1	5	28	457	601	20	1112
	.1%	.4%	2.5%	41.1%	54.0%	1.8%	100.0%



Pero cuando se trata de agentes en buena medida “externos” a los planteles como el caso de supervisores, ATP y personal de USAER se observa un cambio importante en las percepciones docentes. La distribución de las opiniones para supervisores y ATP es muy similar: el 70.6% de los profesores señalan que su relación con el supervisor es *buena* o *muy buena* –más de

diez puntos porcentuales por debajo de las frecuencias observadas para el caso de los agentes “internos”– y un 69.8% cuando se trata de los ATP; el 16.5% de los docentes consideran como *regulares* las relaciones con supervisores y ATP, y el 2.8% y 3.3% dicen que sus relaciones con supervisores y ATP, respectivamente, son *malas* o *muy malas* (ver tablas 8 y 9)

Subsistema	Tabla 8. Relación con el supervisor						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	3	7	82	238	103	92	525
	.6%	1.3%	15.6%	45.3%	19.6%	17.5%	100.0%
	.3%	.6%	7.4%	21.4%	9.3%	8.3%	47.3%
Federalizado	9	12	98	328	111	17	575
	1.6%	2.1%	17.0%	57.0%	19.3%	3.0%	100.0%
	.8%	1.1%	8.8%	29.5%	10.0%	1.5%	51.8%
No contestó	0	0	3	3	1	4	11
	.0%	.0%	27.3%	27.3%	9.1%	36.4%	100.0%
	.0%	.0%	.3%	.3%	.1%	.4%	1.0%
Total	12	19	183	569	215	113	1111
	1.1%	1.7%	16.5%	51.2%	19.4%	10.2%	100.0%

Subsistema	Tabla 9. Relación con los ATP						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	12	11	76	212	118	96	525
	2.3%	2.1%	14.5%	40.4%	22.5%	18.3%	100.0%
	1.1%	1.0%	6.8%	19.1%	10.6%	8.6%	47.2%
Federalizado	4	10	104	315	126	17	576
	.7%	1.7%	18.1%	54.7%	21.9%	3.0%	100.0%
	.4%	.9%	9.4%	28.3%	11.3%	1.5%	51.8%
No contestó	0	0	4	4	1	2	11
	.0%	.0%	36.4%	36.4%	9.1%	18.2%	100.0%
	.0%	.0%	.4%	.4%	.1%	.2%	1.0%
Total	16	21	184	531	245	115	1112
	1.4%	1.9%	16.5%	47.8%	22.0%	10.3%	100.0%

Con respecto al personal de USAER el 42% de los encuestados no contestó, esto puede deberse a múltiples situaciones, entre otras que en esas escuelas no haya este servicio, sin embargo en este ítem es donde se localiza un mayor porcentaje (5.7%) de docentes que señalan las relaciones como

malas o muy malas, la cifra puede no ser muy destacada si se observa de manera aislada, pero si se compara con las percepciones que los docentes tienen hacia el resto de los actores se puede inferir que es aquí donde puede haber mayores niveles de tensión (ver tabla 10).

Subsistema	Tabla 10. Relación con el personal de USAER						Total
	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
Estatal	21	9	48	147	102	198	525
	4.0%	1.7%	9.1%	28.0%	19.4%	37.7%	100.0%
	1.9%	.8%	4.3%	13.2%	9.2%	17.8%	47.3%
Federalizado	22	11	49	152	76	265	575
	3.8%	1.9%	8.5%	26.4%	13.2%	46.1%	100.0%
	2.0%	1.0%	4.4%	13.7%	6.8%	23.9%	51.8%
No contestó	0	0	1	4	2	4	11
	.0%	.0%	9.1%	36.4%	18.2%	36.4%	100.0%
	.0%	.0%	.1%	.4%	.2%	.4%	1.0%
Total	43	20	98	303	180	467	1111
	3.9%	1.8%	8.8%	27.3%	16.2%	42.0%	100.0%

B. Los profesores y las relaciones interpersonales, percepciones por subsistema

En el análisis general se observó que hay una buena percepción de los docentes con respecto a las relaciones con los que se consideran agentes internos: directivos, otros docentes, alumnos y padres de familia, sin embargo podemos ubicar brechas importantes en la distribución de las opiniones cuando se analizan por subsistema, por ejemplo, el 86.1% de los profesores estatales indican que su relación con las autoridades escolares es *buenas o muy buenas*, en cambio solo el 81.5% de los federalizados se encuentran en este caso (ver tabla 4). Un

comportamiento similar se observa cuando se trata de las relaciones con el resto del personal de la escuela, el 89.5%, de los estatales dicen que las relaciones son *buenas o muy buenas*, porcentaje que desciende a 85.6% cuando se trata de los federalizados (ver tabla 5). En las relaciones con padres de familia los porcentajes son: estatales el 89.1%, y federalizados el 82.5% los que las tipifican como *buenas o muy buenas* (ver tabla 6).

Como se puede observar el porcentaje de docentes estatales que consideran *buenas sus relaciones con los agentes internos* es más elevado que el de los profesores fe-



deralizados. En relación con los alumnos, los porcentajes son muy similares, el 96.2% de los estatales y el 94% de los federalizados la consideran como *buenas* o *muy buenas* (ver tabla 7).

Por otra parte, la tendencia que se observa con respecto a la percepción de los agentes internos se invierte cuando se trata de agentes externos, por ejemplo: el 75.6% de los docentes federalizados consideran *buenas* o *muy buenas* sus relaciones con los ATP, mientras que solo el 62.9% de los estatales se encuentran en este caso (ver tabla 9). Algo similar ocurre con los supervisores –o inspectores como se nombran en el subsistema estatal– donde las relaciones con ellos son *buenas* o *muy buenas* para el 76.3% de los federalizados, pero solo es así para el 64.9% de los estatales (ver tabla 8), también es notable que un 17.5% de los docentes estatales se reservó su opinión al respecto. Tal vez la diferencia entre las percepciones que hay con respecto a los ATP se deba a la manera en que estos servicios están organizados en cada subsistema: los ATP estatales se concentran en la Mesa Técnica y desde ahí se desplazan hacia los centros escolares para desarrollar sus tareas, mientras que los ATP federalizados se ubican en cada zona escolar y por tanto tienen una relación personal más estrecha con los colectivos escolares a los que atienden.

Por último, con respecto a las relaciones con el personal de USAER se encontró un alto porcentaje de docentes que no contestaron: 46.1% de los federalizados y 37.7% de los estatales. Aunque el 5.7% de ambos subsistemas coinciden en señalar que sus relaciones con el personal de USAER son

malas o *muy malas* (ver tabla 10).

En un ítem adicional se indagó sobre las relaciones de los docentes con los Jefes de sector, pero como esta responsabilidad no existe en el subsistema estatal, no se pudo hacer algún tipo de comparación. Los docentes federalizados opinaron de la siguiente manera: 66.7% señalan que son *buenas* o *muy buenas*, el 23.5% se ubican en *regulares*, un 4.3% *malas* y un 5.4% *no contestó*.

Conclusiones

La organización escolar en los tres municipios corresponde a instituciones mayoritariamente urbanas, que atienden grupos de primero a sexto grado y que laboran principalmente en turno matutino, aunque con diferencias importantes por subsistema: el estatal, labora de manera predominante en el turno matutino (81%), mientras que solo el 65% de los federalizados trabajan en este turno.

Si consideramos que el estudio abarca los dos grandes centros urbanos de la entidad, se puede apreciar que el porcentaje de los docentes que laboran en el turno vespertino (13%), es considerablemente bajo.

En cuanto al número de alumnos por grupo que se atienden se encontró que prácticamente cuatro de cada 10 profesores todavía trabajan con más de 30 estudiantes por grupo.

Tanto docentes como directivos consideran que hay una carga importante de tareas, programas y comisiones que se deben atender de manera paralela al desarrollo de los programas oficiales. Esta situación des-



encadena el fenómeno del “docente como todólogo” (Arzola, 2011), en el que las responsabilidades adicionales terminan por absorber una gran cantidad de energía que desvía la atención de los educadores de su tarea principal: la atención de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.

Aunque se detectaron 22 programas que están operando en algunas de las escuelas de los municipios estudiados, los docentes destacan tres: Escuela segura (65%) ligado a la situación de violencia e inseguridad del contexto, Escuelas de calidad (50.8%) que los docentes relacionan principalmente con la obtención de recursos financieros, y el Programa Nacional de Lectura (31.6%).

Los puntajes que los docentes asignan a los directores en cuanto a liderazgo, fomentar el trabajo colegiado y resolver las dificultades que se presentan en la escuela, a pesar de ser las cualidades que más se destacan, no superan el 20%. Capacidad de convocatoria y conocimiento de la reforma tienen los puntajes más bajos, con 2.3% y 4.1% respectivamente.

En términos de relaciones entre docentes y directivos, en general se observa una tendencia positiva, el 84.1% de los docentes señalan que éstas son buenas y muy buenas y en los alumnos encontramos un nivel de percepción similar: el 78.6% dicen que los directivos se relacionan bien con la mayor parte de los alumnos.

El análisis nos permite observar que los procesos de comunicación y las relaciones personales en los colectivos escolares son buenas para la mayoría de los docentes encuestados cuando se trata de “agentes internos”, es decir que laboran o tienen una

relación directa con las instituciones educativas, como es el caso de los directores, subdirectores, profesores, alumnos y padres de familia. Sin embargo, cuando se trata de “agentes externos” los porcentajes que califican las relaciones como *buenas* o *muy buenas* descienden de manera sensible, estamos hablando de supervisores, ATP y personal de USAER.

En el análisis por subsistemas podemos observar que el porcentaje de docentes estatales que califican como buenas las relaciones con los agentes internos es mayor que el de los federalizados. Por otra parte los docentes federalizados tienen mejor percepción de sus relaciones con los agentes externos que los estatales.

Bibliografía

- ARZOLA, D. (2011). *La reforma de la educación secundaria, actores, procesos, experiencias*. Conacyt-Gobierno del Estado de Chihuahua, México: Doble Hélice.
- BLANCO, B. E. (2009). *La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. OCTUBRE-DICIEMBRE 2009, Vol. 14, Núm. 43, pp. 1019-1049
- EZPELETA M. J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. ABR-JUN 2004, Vol. 9, Núm. 21, pp. 403-424
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona.
- INEGI (2000). XII Censo General del Población y Vivienda. México.
- LEVINE, D. y LEZOTTE, L. (1990). *Unusually effective schools. A review and analysis of research and practice*. Madison, WI, National Center for Effective School Research and Development.
- MURILLO, F. J., BARRIO, R. y PÉREZ-ALBO, M. J. (1999). *La dirección escolar, análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- SEECH (2011). Indicadores Educativos a Nivel Nacional.
- SEP (2004). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la educación Preescolar*. Subsecretaría

- de Educación Básica y Normal., consultado el 20 de septiembre de 2010, en: http://www.reformapre-escolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULAR.PDF
- SEP (2007). *Plan de estudios de educación secundaria.* Secretaría de Educación Pública, segunda edición, 2007.
- SEP (2009a). *Plan de estudios de educación primaria.* Secretaría de Educación Pública. Consultado el 24 de septiembre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- SEP (2009b). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009.* Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php
- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.

