

del
5-7
de Octubre
2011



FORMATO DE PONENCIA DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Instrucciones: Marque con una X

En proceso: Concluido:

I. Datos	
Título de la Ponencia:	La cultura como factor influyente en el desarrollo de prácticas integradoras. Tres contextos: San Juan, Monterrey y Edmonton.
Área Temática:	4. Atención a grupos vulnerables
Eje Temático:	Las IES y la multiculturalidad, experiencias de procesos formativos incluyentes hacia los sectores más vulnerables y excluidos

Grado Académico	Nombre (s)	Apellido Paterno	Apellido Materno
Doctor	José Antonio	Rodríguez	Arroyo
	Teléfono:	Correo Electrónico:	
	Cel - 3334055240	virgoantonio@yahoo.com	

Grado Académico	Nombre (s)	Apellido Paterno	Apellido Materno
Doctor	Gabriel Arturo	Sánchez de Aparicio	y Benítez
	Teléfono	Correo Electrónico	
	(33)3686-2572	margabis@cencar.udg.mx	

Grado Académico	Nombre (s)	Apellido Paterno	Apellido Materno
	Teléfono:	Correo Electrónico:	

Institución de procedencia :	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 143 – Autlán de Navarro, Jal. Universidad de Guadalajara - CUCSH- Guadalajara, Jal.
------------------------------	--

del
5-7
de Octubre
2011



I.- Resumen

RESUMEN

El trabajo aquí presentado es extracto de una investigación que auscultó los factores que intervienen en las prácticas directivas del director escolar de escuelas integradoras con alumnos de necesidades educativas especiales. La investigación se realizó en tres contextos socio-educativos diferentes: San Juan (Puerto Rico, USA), Monterrey (Nuevo León, México) y Edmonton (Alberta, Canadá). El método utilizado fue el estudio de casos múltiples, mediante la aplicación de cuestionarios de muestreo, entrevistas, observación no participante y análisis de documentos. Entre los factores predominantes que influyen en la práctica profesional de los directivos está principalmente el contexto sociocultural, conformado por elementos presentes como la cultura organizacional, la normatividad, la idiosincrasia propia, los padres de alumnos, la preparación profesional, experiencia académica y promoción al cargo de director. En este trabajo se presentan algunos resultados y conclusiones relacionados principalmente con el primer factor mencionado: la cultura organizacional.

Abstrac

This article emerged as part of an investigation that seeks the factors that influence the principal's practice of inclusive schools. The research took place in three different socio-educational contexts: San Juan (Puerto Rico, USA), Monterrey (Nuevo León, México) and Edmonton (Alberta, Canada). The multiple case study method was applied using sampling questionnaires, interviews, non participant observation and document analysis. It was found that the factors that mostly influence the practice of this professional come from the sociocultural context. This includes important factors as organizational culture, public and educational policies, idiosyncrasy, parent approaches, training and selection requirements for the office. This paper presents the results and conclusions mainly obtained from the first factor listed: the organizational culture, since it is one of the factors that has more influence in the aspects studied here.

II.- Palabras claves

Normatividad, Cultura Organizacional, Integración Educativa, Formación
Public Policies, Organizational Culture, Inclusion, Training

III.- Estructura del trabajo

a) Introducción

Introducción

La cultura cumple varias funciones en las organizaciones y en los contextos sociales en donde



está inmersa. En términos sociales y laborales define los límites, transmite una sensación de identidad a los integrantes, facilita la aceptación de un compromiso con algo que supera el interés personal, aumenta la estabilidad del sistema social y permite que el mundo valoral infunda el sentido y control que orienta las actitudes y comportamientos de los individuos. (Robbins, 2004)

Por lo general, estas funciones de la cultura se han abordado en estudios sobre las organizaciones, el comportamiento organizacional y la administración general privilegiando comprender y entender cómo los valores propios de cada cultura –la lengua, las creencias, la memoria histórica, la convivencia colectiva, etc. - ayudan a explicar el comportamiento de empleados en varios países. En especial, el estudio GLOBE¹ identificó nueve (9) dimensiones en que difieren las culturas, de las cuales se resaltan las siguientes:

- Evasión de incertidumbre: la dependencia de la sociedad en sus normas y procedimientos para aligerar lo imprevisible de los acontecimientos venideros.
- Distancia del poder: el grado en que los miembros de una sociedad esperan que la repartición de poder sea inequitativa.
- Individualismo y colectivismo: el grado en que las instituciones sociales alientan a los individuos a integrarse en grupos dentro de las organizaciones y la sociedad.
- Orientación al desempeño: grado en que una sociedad estimula a los miembros de los grupos por sus mejoras de desempeño y excelencia.
- Orientación humana: el grado en que la sociedad fomenta a los individuos para que sean justos, altruistas, generosos, interesados en los demás y amables.

A la par con el reconocimiento de la influencia que puede tener la cultura dentro del quehacer social y laboral de cualquier contexto, no se puede dejar de lado la existencia de políticas públicas, leyes y procedimientos - en adelante normatividad - que establecen las maneras y las formas con las que cada quien debe proceder en diferentes ámbitos de la vida diaria: personal, laboral y social.

Loscertales y Núñez (2000, p.98) en su obra clásica Psicología del trabajo para relaciones laborales, al respecto de la conducta del grupo, dice que "...los individuos que son miembros de un grupo enriquecen su personalidad con las características propias de la cultura grupal y participan del espíritu de equipo". El hombre en situaciones normales trascurre su vida en los procesos de interacción social de grupos de índole diversa. La existencia del grupo surge en la interacción relativamente duradera entre personas que comparten, en alguna manera, valores, intereses, afectos, propósitos y que en ellos produce cierta coherencia, solidaridad y espíritu de equipo. Ya que sus características son variables, particularmente en el número de miembros, los tipos de grupos posibles son muchos: primarios y secundarios; restringidos y extensos; pequeños, medianos y grandes; temporales y permanentes; autocráticos y democráticos; sociogrupos y psicogrupos; formales e informales. El último par es la tipificación más extendida, después de las aportaciones de Elton Mayo (1933). Los grupos formales componen una organización prevista, pudiendo ser predeterminada antes de existir en la realidad, que cuenta con estructura, normas, reglas, distribución de puestos, jerarquías explícitas y resortes de motivación formales. Los

¹ Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness. Programa que comenzó en 1993 como un estudio multicultural continuo de liderazgo y las culturas nacionales. Se dice que es la actualización del Método Hofstede, aplicado hace más de 30 años. (Robbins, 2004)

del
5-7
de Octubre
2011



grupos informales brotan en la actividad diaria de las personas de manera espontánea, por afinidades diversas que los cohesionan y solidarizan; no tiene límites definidos y se condimenta con los aspectos motivacionales que bloquean o impulsan y sostienen la acción y el compromiso de los individuos y del grupo (Sánchez de Aparicio y Benítez y Villa Hernández, 2006, p. 6). La presencia de la globalización en todos los campos de la actividad humana ayuda a dimensionar cuánto hoy en día estamos todos interrelacionados sistémicamente. Por consiguiente, la cultura organizacional, como se ha venido comentando, se nutre tanto de la organización formal, estructural, como de la informal y de su entorno social. Es posible sólo si el directivo tiene siempre presente que la organización entronca con necesidades y rasgos profundamente humanos, donde desarrolla su experiencia individual y grupal, se encuentra consigo mismo y con el otro yo para conformar el nosotros. El hecho de que existan emociones y sentimientos, fines y metas colectivos no implica que desaparezcan los sentimientos privados y las expectativas personales de cada individuo, sino que, muy al contrario, se compartan y enriquezcan con las vivencias que produce el sentimiento del espíritu de equipo, -del colectivo-, o sea, de la cultura organizacional. Por esto una organización será exitosa, productiva, competitiva, si también promueve el bienestar de su personal; no basta con que los objetivos y metas comunes planeados respondan congruentemente a su filosofía, valores, visión y misión; el directivo no puede descuidar el bienestar de su equipo humano, so pena de a mediano o largo plazo descubrir que su organización tiene pies de barro y tambalea (Sánchez de Aparicio y Benítez 2008, p. 21).

La investigación de la que se expondrán algunos encuentros y resultados, muy interesantes según nuestra modesta opinión, está referida a tres contextos. Conviene, pues, decir algo sobre qué entendemos por contexto.

En el tejido social existe un sutil entramado, compuesto por el conjunto variado de circunstancias o elementos cuya presencia e impacto están siendo el marco –sistema- donde se desenvuelven y se conectan de algún modo –física, real, material, virtual, intencional, simbólica, etc.- los hechos y/o conductas de los actores que se consideren es el contexto. Tal concepto se inscribe dentro del pensamiento sistémico, propio para este mundo complejo en que vivimos; está orientado al conocimiento de las partes en función del todo, de las interrelaciones que guardan ellas entre sí, y con el todo. Esta visión –análisis sistémico- previene el extravío mecanicista que resultaría de atender sólo a una o más partes desarticuladas, parcializando e imposibilitando el juicio y la evaluación correcta y completa de relación entre variables, flujos y ordenamientos, y ya ni digamos lo aberrante e injusto que sería tal cortedad de miras en el caso del estudio de personas y los hechos en que intervienen, o en el caso de la investigación educativa que aquí nos ocupa. El contexto es muy importante porque explica y aclara mucho. Su reconocimiento permite una más justa apreciación.

El estudio tri-nacional arrojó, como parte de los resultados y conclusiones finales, que lo sociocultural tiene una influencia directa en el desarrollo de las prácticas directivas y de gestión que utilizan los directores escolares en el cumplimiento de las funciones que les son asignadas a través de la normatividad (Rodríguez, J.A., 2011). El estudio está llevado a cabo en Monterrey - Nuevo León (México), San Juan – Puerto Rico (Estados Unidos) y Edmonton – Alberta (Canadá). Estuvo inicialmente fundamentado en la identificación de un desfase / grieta entre la normatividad que rige la educación especial y la normatividad que rige la administración escolar. La primera le exige al director de escuelas integradoras que cumpla con unas funciones específicas en el



proceso de la integración educativa para las cuales el director no cuenta ni con los conocimientos ni con las habilidades necesarias, ausencia cuya génesis se pudo rastrear en la segunda normatividad. Esta situación se repitió en los tres contextos seleccionados para la investigación. Ante una exigencia al director escolar de tener que hacer sin saber hacer, la investigación giró, entonces pragmáticamente, en averiguar las prácticas integradoras que sí estaban siendo aplicadas por los directores para dar cumplimiento a lo que la normatividad les exigía, así como lograr la identificación de los factores determinantes en el desarrollo de estas prácticas integradoras.

Como se presenta en el apartado de los resultados y conclusiones de este trabajo, la cultura organizacional ha sido uno de los factores que más ha impactado el desarrollo de las prácticas integradoras de los directivos. Sin embargo, cabe destacar que la escasa o nula formación superior que reciben los directivos en su formación como profesionales de la administración educativa relacionada a la educación especial y la subsecuente integración de uno de los grupos más vulnerables y excluidos, afecta adversamente el desarrollo de estas prácticas integradoras. A través de la detección de este factor – formación o carencia de la misma - se recogieron las experiencias formativas que han llevado a cabo los directivos para poder así poder cumplir con las obligaciones asignadas en la normatividad. Sobre este particular trata el último apartado.

b) Desarrollo metodológico

Desarrollo Metodológico

El estudio de caso colectivo y la teoría fundamentada

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó el método de estudio de casos colectivo. Como método, el estudio de casos es una forma válida de hacer investigación en las ciencias sociales, en general (Gunderman, 2004). Por su parte, Robert Stake (2005) entiende el caso como una estructura compleja que existe en el contexto de la vida real, se toma como objeto de investigación y se estudia de forma analítica u holísticamente, repetitiva o hermenéuticamente, de manera orgánica o cultural y por métodos mixtos. A esto, Neiman y Quaranta (2007) añaden que el caso es un sistema que "...está delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de complejidad." (p.220). Según estos mismos autores el *estudio de caso colectivo* puede verse como el estudio de múltiples casos, no siempre homogéneos o semejantes, que se utilizan para entender mejor un fenómeno. Al ampliarlo a una mayor cantidad de casos se puede llegar a entender y teorizar al respecto. Por otra parte, como método de análisis de los datos, se propone la *teoría fundamentada*. Ésta es descrita por Potter (1996) y por Jones, Manzelli y Pecheny (2004) como un método que sigue el razonamiento inductivo, buscando patrones a través de observaciones individuales, para luego argumentar sobre esos patrones y hacer enunciados explicativos generales sobre el fenómeno que se investiga. El investigador "...comienza con un área de estudio, luego hace observaciones dentro del área. Luego de hacer las observaciones, el investigador busca patrones y explicaciones emergentes" (Potter, 1996, p.152), explicaciones que pueden ser generalizadas, convertidas en teoría. En palabras de Dick (como se cita en Soneira, 2007, p.160): "...la tarea del investigador es la de comprender qué está pasando ahí, y cómo los actores manejan sus roles."



La decisión de llevar a cabo un estudio multi-contextual está respaldada por la postura de Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister (2007), quienes señalan que la investigación intercultural es recomendada para evitar caer en el etnocentrismo, con lo cual pretendería entender el comportamiento de una cultura diferente bajo la perspectiva de mi propia cultura. Lo multicultural también es señalado como importante por Hernández Gómez (2007, p.2) quien señala que hay que: "...tomar conciencia del fenómeno multicultural en un sentido cierto y propositivo, con el propósito de realizar investigaciones educativas, cuyos resultados develen el impacto de las políticas multiculturales e interculturales en ámbitos teóricos y prácticos...". En esta misma línea, Potter (1996) señala que un autor que argumenta que las conclusiones han sido obtenidas de varias personas en diferentes situaciones será más convincente que aquellos que basen sus conclusiones en una sola persona o situación.

Selección de Muestra y Sujetos

Luego de identificar a los directores de escuelas integradoras, se aplicó un cuestionario de muestreo con el propósito de crear un perfil general de estos sujetos, así como para identificar a los casos que serían parte del estudio en Monterrey, San Juan y Edmonton. Una vez analizados los cuestionarios de muestreo, se seleccionaron tres casos en cada contexto. Cada caso contó con la participación del director de la escuela como sujeto principal y de padres y maestros como sujetos secundarios. Se utilizaron las técnicas de entrevista semi estructurada, de observación no participante y de registro de eventos para la recolección de datos. Cabe señalar que en Monterrey y San Juan las personas entrevistadas en el cargo directivo fueron del sexo femenino, mientras que en Edmonton se llevaron a cabo entrevistas a directivos de ambos sexos.

c) Análisis de resultados

Análisis de Resultados y Conclusiones Generales

Como se adelantara en la introducción, la investigación arrojó que unos de los factores que influyen directamente el desarrollo de la práctica directiva es la cultura del contexto, influencia que va desde el establecimiento de límites hasta el establecimiento del poder, como lo señalara Robbins (2004). A continuación, se comparten algunas de estas dimensiones que fueron identificadas en los contextos estudiados y expuestas enseguida como encuentros y conclusiones del trabajo investigativo llevado a cabo:

- Definición de límites y orientación de las actitudes y comportamientos de los individuos: se ha visto cómo los directores en cada contexto perciben los límites que les son impuestos y las consecuentes actitudes desarrolladas.
 - Monterrey: límite flexible al reconocer que si la función no se hace, otra persona la hará en su nombre.
 - San Juan: límite forzado que obliga al director a cumplir con lo que le toca sabiendo que de no hacerlo puede enfrentar consecuencias legales.
 - Edmonton: límite consciente basado en la seguridad de que cada persona del sistema conoce y cumple sus responsabilidades porque esa es la política de la organización para la que trabajan y es lo correcto.
- Aceptación facilitada de un compromiso con algo que supera el interés personal – en los tres casos es muy apreciable este compromiso-. Involucrándose dependiente o



independientemente, los directores que han dicho que sí a la integración educativa lo hacen reconociendo lo que a nivel personal y profesional les contrae la aceptación de este reto.

- Evasión de incertidumbre: En el caso del *contexto del reglamento* (San Juan) el conocimiento principal que demuestran las directoras entrevistadas es sobre los procedimientos que rigen la educación especial: qué se hace, quién lo hace, cómo se hace, cuándo se hace. Este conocimiento, sin duda alguna, facilita el cumplimiento de las funciones asignadas a su cargo, a la vez que permite evaluar cuáles son convenientes delegar o no delegar. En las directoras se observa que se hace mayor referencia al conocimiento que tienen sobre la normatividad más que al conocimiento de la educación especial en sí.
- Orientación al desempeño: En el *contexto del orden* (Edmonton), cada quien sabe lo que tiene que cumplir. En el caso de los directores, el conocimiento principal que demuestran es sobre los servicios que deben acompañar al Programa Educativo Individualizado y todos sus componentes: a dónde recurrir para esos servicios, costos, cuáles deben hacerse a través del distrito y cuáles con dependencias externas, cómo rendir cuentas del Programa trabajado, etc. Claro, esto supone comprensión ilustrada de la educación especial y de la normatividad.
- Orientación humana: Es el caso del *contexto paternalista* (Monterrey), el humanismo aparece desde el momento en que las directoras abren las puertas de sus escuelas a la integración educativa, lo que muchos no hacen. Humanismo que continúa y se ratifica en la actitud paternalista de las autoridades que proveen los apoyos y toman para consigo algunas de las responsabilidades asignadas a los directores.
- Distancia del poder: Esta dimensión puede verse reflejada a través de los padres, quienes han sido uno de los factores principales en el desarrollo de las prácticas directivas integradoras. En el contexto del reglamento, en donde el padre conoce la normatividad, los derechos y los procesos, la distancia del poder no existe. El padre siente la obligación y la necesidad de *fiscalizar* el proceso educativo, demostrando en ocasiones un poder más efectivo del que disponen los servidores públicos. En el contexto del orden, el padre es un aliado del director. Usa el poder que le da la norma para *aliarse* con él y velar porque a su hijo o hija se le brinde el servicio que necesita. Por último, en el contexto paternalista, el padre se siente impotente, porque debe *peregrinar* por un servicio hasta encontrarlo. Una vez hallado, muestra su agradecimiento distanciándose del poder a través de la confianza que deposita en el personal de apoyo.

d) Conclusiones

Conclusión final y recomendación

A título de apremiante recomendación, no obstante que los autores hemos destacado el rol protagónico del contexto sociocultural y su influencia en el desarrollo de las prácticas directivas que usan los directivos de aquellas escuelas que atienden la diversidad representada por los alumnos con necesidades educativas especiales, también nos preocupa la serie de lagunas y ausencias encontradas en el factor de la formación que reciben estos profesionales de la educación, de parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) – tema que está tratado ampliamente en el documento que contiene esta investigación completa –, pues descubrimos que su presencia y efecto es casi nulo o



escaso en el desarrollo de prácticas directivas integradoras. En voz de los propios directivos entrevistados, la formación y capacitación recibida para trabajar con este tipo de alumnado en desventaja, no los provee de las habilidades ni de los conocimientos que se requieren para cumplir con la totalidad de las funciones que les son asignadas a través de la normatividad que regula en estos procesos de integración educativa. Corresponde, entonces, recomendar a las escuelas formadoras –IES u otras equivalentes- la concienzuda revisión de sus procesos de formación para los profesionales de la educación y asegurar que se incluyan cursos y materias que les brinden las herramientas necesarias para la atención de calidad a los grupos necesitados de educación especial-diversa-atípica, quienes, a su vez y paradójicamente, son los más excluidos de los excluidos y vulnerables de los vulnerables.

e) Referencias bibliográficas (formato APA)

Referencias Bibliográficas

Gunderman, H. (2004). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M. L (Coordinador), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.

Hernández Gómez, J. G. (2007). *El análisis intercultural en contextos multiculturales: Retos y perspectivas de la investigación educativa en México*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1818-F.pdf

Jones, D., Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/Sida y con hepatitis C. En Ana Lia Kornblit (Coordinadora), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Argentina: Biblos

Loscertales Abril, F. & Núñez Domínguez, T. (2000). El nivel grupal. El grupo, dinámica y tipos. En: Guillén Gestoso, Carlos (coordinador)/Rocío Guil Bozal. *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. 1a. Edición. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Irene Vasilachis (Coordinadora), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

Rodríguez Arroyo, J.A. (2011). *La practica directiva en la integración educativa del autismo. Similitudes y diferencias en tres contextos: Monterrey, San Juan y Edmonton. Tesis de Doctorado*. Universidad de Guadalajara.

del
5-7
de Octubre
2011



Sánchez de Aparicio y Benítez, G. A. (2008). El factor humano en la estructura organizacional del trabajo. En Rosalía López Paniagua, Rogelio Raya Morales, Jesús Ruiz Flores (Coordinadores). *Educación, ejercicio profesional y mercados de trabajo*. Morelia: Coedición CEIICH-UNAM-UDG-UAA-IMCED.

----- & Villa Hernández, E. (2006). Fundamentos del Comportamiento Organizacional. Material de apoyo para la práctica de educadores e investigadores en educación. *Seminario de Administración de la Educación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Shaughnessy J., Zechmeister E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología* (7ma ed.). México: McGraw Hill.

Soneira, A. J. (2007). La "Teoría Fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis (Coordinadora), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3ra ed., 443-466). California: SAGE.