



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**La influencia de la cultura escolar en el desarrollo del trabajo de
conocimiento de profesores de Educación Primaria**

**Tesis que para obtener el grado de:
Maestría en Educación con Acentuación
en Procesos de Enseñanza Aprendizaje**

presenta:

Ana Lilia García Martínez

Asesor tutor:

Mtra. Irma Nydia Lagunas Beltrán

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México

Noviembre, 2010

Agradecimientos

A Dios, por permitirme llegar al final de esta etapa de crecimiento personal y profesional.

A Martha, mi madre, por su comprensión y paciencia durante estos últimos tres años de estudio, y por esperar siempre lo mejor de mí.

A mis hermanas Leticia y Catalina, por su apoyo y amor incondicional. Gracias.

A mis sobrinos Samuel, Jesús y David por llenarme a diario de alegrías.

A Algenubi, mi sobrina, por acompañarme siempre y por contagiarme de su entusiasmo y creatividad.

A Alejandro, por su influencia en el inicio, transcurso y conclusión de este proyecto, y por una década de lecciones de vida compartidas.

A Gilberto, por enseñarme a trabajar con excelencia, pero sobre todo, por ser mi mejor amigo.

A Marisol, Lucero, Ana Evelia, Emilia y Miriam, por su cariño, por sus consejos, por escucharme y animarme en los momentos de fatiga y desánimo, tanto académicos como personales.

A Georgina, Ruth, Rocío y Miguel Ángel, por permitirme aprender de ellos y con ellos.

A la Maestra Irma Nydia Lagunas Beltrán, por su acompañamiento en la elaboración de esta tesis.

Al Doctor Manuel Flores Fahara, por darme la oportunidad de participar en este proyecto que ha marcado mi vida profesional, al descubrir que es posible transformar la educación en México, y en especial en mi querido Oaxaca.

Tabla de contenidos

Agradecimientos.....	i
Índice de contenidos.....	ii
Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	4
Contexto.....	4
Definición del problema.....	5
Preguntas de investigación.....	10
Objetivos de la investigación.....	11
Justificación.....	12
Beneficios esperados.....	14
Delimitación y limitaciones de la investigación.....	14
Capítulo 2. Marco Teórico.....	17
Los profesores como trabajadores de conocimiento.....	17
La crisis de la modernidad.....	18
La postmodernidad o condición postmoderna.....	20
La educación en la postmodernidad.....	22
Cultura y escuela.....	23
El fracaso de las reformas externas a la escuela.....	24
El Programa Escuelas de Calidad.....	26
La situación de los profesores.....	28
La cultura escolar.....	31
Las culturas profesionales.....	33
Prácticas educativas para la mejora escolar gestionadas desde la cultura escolar.....	38
	ii

Modelos basados en la autonomía de los centros educativos y la rendición de cuentas.....	40
Liderazgo sistémico.....	44
Comunidades de aprendizaje.....	46
Modelos de formación de los docentes en servicio.....	48
Capítulo 3. Metodología.....	52
Enfoque metodológico.....	52
Participantes.....	56
Instrumentos.....	58
La observación participante.....	58
La entrevista en profundidad.....	61
La revisión de documentos.....	63
Procedimientos.....	63
Análisis de datos.....	65
Validación de datos.....	68
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	70
Presentación de los resultados.....	70
Formación y actualización docente.....	71
Culturas profesionales.....	78
Modelos de enseñanza.....	82
Análisis de los resultados.....	86
Trabajo de conocimiento.....	87
Efectos de la cultura escolar en el trabajo de conocimiento.....	89
Relaciones profesionales entre docentes y directivos, desde la posición de trabajadores de conocimiento.....	91
Modelos de formación de los trabajadores de conocimiento.....	93

Capítulo 5. Conclusiones.....	95
Apéndice A. Formato de entrevista en profundidad.....	100
Apéndice B. Formato para la observación participante y de toma de notas.....	101
Apéndice C. Cuadro de triple entrada.....	103
Apéndice D. Cuadro utilizado para la concentración de información recabada.....	104
Referencias.....	106
Curriculum Vitae.....	113

La influencia de la cultura escolar en el desarrollo del trabajo de conocimiento de profesores de Educación Primaria

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general comprender las condiciones en que se desarrolla la práctica docente de los profesores al ser reconocidos como trabajadores de conocimiento. El estudio se realizó en el Colegio Bilingüe Vista del Valle (Oaxaca, México), en el nivel de primaria, bajo un enfoque cualitativo. Los instrumentos empleados fueron una guía de observación de clase, guía de entrevistas y revisión de documentos. Los resultados obtenidos a través del análisis de los datos, agrupados en las líneas temáticas trabajo de conocimiento, efectos de la cultura escolar en el trabajo de conocimiento, relaciones profesionales entre docentes y directivos, desde la posición de trabajadores de conocimiento y modelos de formación de los trabajadores de conocimiento, mostraron que el trabajo de conocimiento de los profesores se lleva a cabo parcialmente debido al dominio de la cultura escolar sobre sus esfuerzos aislados de mejora. Las principales dificultades estuvieron relacionadas con la escasez de tiempo para observar las clases de los participantes, mientras que los beneficios se relacionan con la comprensión de los factores que determinan el éxito o el fracaso de las reformas originadas dentro de la escuela y fuera de ella.

Introducción

El advenimiento de la sociedad postmoderna ha producido cambios en la función de las escuelas y los docentes. La formación de personas capaces de actuar ante situaciones novedosas en su vida privada y en su desempeño profesional es el nuevo reto de la escuela, lo que implica implementar nuevas formas de trabajo y aprendizaje de los profesores en función.

La investigación externa de los factores que inciden en la calidad de la educación ha estado a cargo de personas que conciben a la educación como un trabajo industrial, enfoque que nunca ha podido describir y explicar adecuadamente lo que hace un maestro y el conjunto de ellos en una escuela. Sin embargo, en los últimos años ha surgido una nueva perspectiva de investigación, originada desde el interior del centro escolar, esta vez considerado como una organización activa y proactiva.

La presente investigación tuvo el objetivo de comprender las condiciones en que se desarrolla la práctica docente de los profesores, al ser reconocidos como trabajadores de conocimiento, mediante la observación sistemática de su trabajo docente dentro y fuera del aula y de la comunicación abierta con los participantes.

El documento que el lector tiene en sus manos ha sido estructurado en cinco capítulos. En el primero de ellos, llamado Planteamiento del Problema, se presentan los datos generales de la investigación, conformados por el contexto donde se desarrolló la investigación, la definición del problema, la enunciación de las preguntas y objetivos de investigación, así como la justificación, los beneficios esperados y la limitación y delimitación del estudio realizado. En el Marco teórico se plasmaron los conceptos pertinentes al problema planteado, cuyas funciones esenciales fueron establecer relaciones entre los conceptos y colaborar al entendimiento de los datos recolectados y analizados. La Metodología describe las características del método cualitativo y la etnografía, y fundamenta las características de la muestra seleccionada, de los

instrumentos implementados (observación participante, entrevista en profundidad y revisión de documentos) y los procedimientos en la recopilación, organización, análisis e interpretación de los datos recabados. El Análisis de los resultados contiene, en primer lugar la información recabada y organizada en cuatro categorías, y en segundo lugar se interpretan los datos a la luz la revisión teórica presentada en el capítulo dos. Finalmente, en la Conclusiones, se resumen los principales hallazgos de la investigación y se presentan algunas recomendaciones para continuar la investigación acerca del trabajo de conocimiento de los profesores.

Esta investigación, pretende aportar información actualizada para entender la complejidad de la práctica educativa de los profesores de educación primaria, y contribuir en la consolidación de propuestas originadas desde el interior de las escuelas para mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El presente capítulo presenta los datos generales de la investigación efectuada. En primer lugar se describen las características del contexto, se define el problema y se detallan las preguntas de investigación. Enseguida se exponen los objetivos, así como la justificación del estudio. Por último se señalan los beneficios esperados, las delimitaciones y limitaciones de la indagación realizada.

Contexto

El escenario educativo donde se desarrolla la presente investigación es un colegio bilingüe ubicado en la Colonia Ampliación Indeco, Sta. Cruz Xoxocotlán (Oaxaca, México). La institución es de naturaleza privada, con una antigüedad de quince años y provee de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a alumnos de nivel socioeconómico medio.

El estudio se circunscribe en el nivel de primaria, el cual cuenta con 228 alumnos, distribuidos en once grupos, dos de 1° a 5° y uno de 6°. El cuerpo docente está constituido por una directora, una coordinadora del área de español, una coordinadora del área de inglés, un maestro de apoyo, una maestra de bunko, seis docentes del área de español, seis del área de inglés, un profesor de Educación Física, un maestro de Educación Artística y un profesor de computación. Los maestros que laboran frente a grupo tienen una preparación profesional de Licenciatura en Educación o Inglés, dependiendo del área a la que estén adscritos y una experiencia mínima de cuatro años en el servicio educativo. La planta física incluye once salones de clases, un aula de medios, un aula de bunko y una cancha deportiva.

La institución basa su modelo educativo en un programa de español y un programa de inglés, ya que sus fundadores asumieron el objetivo de crear un sistema de

enseñanza aprendizaje bilingüe en donde el alumno pueda hablar, escribir y entender el inglés, estudiándolo como el español.

El colegio tiene por misión la formación de niños bilingües altamente competitivos y ofrecer un servicio educativo integral de calidad con actividades académicas, deportivas y de bunks, que contribuyan al desarrollo de su persona bajo un ambiente de libertad, acrecentando sus conocimientos, habilidades, creatividad y valores teniendo como finalidad que los niños se sientan felices (Colegio Vista del Valle, 2008, p. 2).

En el colegio se forman grupos con un máximo de 30 alumnos buscando una atención personalizada y se seleccionan profesores capacitados para el programa de español y de inglés. La práctica docente se sitúa dentro de la teoría constructivista, apoyándose con el material didáctico actualizado que está a la disposición del alumnado y profesores, así como de las tecnologías de información y comunicación localizadas en el aula de medios. El tiempo dedicado al trabajo académico comprende de las 7:45 a.m. a las 2:00 p.m. Las instalaciones son amplias y funcionales, gracias al mantenimiento permanente que se les brinda. La creación de un ambiente comunitario de estudio es una condición para el trabajo dentro y fuera de las aulas, buscando enaltecer con ello los valores del ser humano. Las acciones en conjunto tienen la finalidad de alcanzar la misión asumida por el colegio.

Definición del problema

La globalización de la economía ha provocado que el mundo cambie a una velocidad nunca antes vista. La sociedad actual es mucho más dinámica y competitiva que hace 30 años, afectando directamente a la educación al demandarle personas mejor preparadas para afrontar los retos del siglo XXI. Los cambios han alcanzado a la educación, cuya función, en esta nueva era, es la formación de personas capaces de actuar ante situaciones novedosas en su vida privada y en su desempeño profesional.

La educación es un derecho universalmente proclamado en diversos foros y por distintas organizaciones, ejemplo de ello es la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966 (UNESCO, 2005). Ambos documentos proclaman que la misión de la educación es asegurar que los individuos estén en condiciones de aprovechar y utilizar de manera permanente cada oportunidad que se les presente para actualizar, profundizar y enriquecer el saber acumulado al comienzo de su vida y para adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Es una realidad que la educación no transcurre dentro de la escuela solamente, pero en todas las sociedades modernas, la escuela es la principal institución cuya función es hacer circular el conocimiento y preparar al individuo para el ejercicio de futuros roles. Para cumplir el conjunto de las funciones que le son propias, Delors (1996) plantea que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y con ello se asume la necesidad de transformar la práctica docente para consumir su tarea, ya que en el transcurso de la vida de cada persona éstos serán los pilares del conocimiento.

Los sistemas educativos actuales deben asumir y resolver los retos que la sociedad impone; uno de estos desafíos es el aprendizaje permanente de los profesores. Al respecto, Bolaños y Bello (2001) señalan que hoy existe una necesidad de formación continua del profesorado, encaminada al desarrollo de habilidades para seguir aprendiendo y a la potenciación de capacidades para investigar desde su práctica educativa, con el propósito de comprenderla y evolucionarla.

La actividad docente en este siglo, resulta cada vez más compleja y ocupa un lugar primordial en los diversos esfuerzos por mejorar el aprendizaje de los individuos y la sociedad. El Sistema Educativo Mexicano considera la práctica del profesor frente a grupo como un componente esencial para mejorar y mantener la calidad educativa. Se

afirma que esta acción influye positiva o negativamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, dado que la práctica docente integra y combina diferentes factores que inciden en el proceso de enseñanza –aprendizaje, (Flores y Flores, 2004).

Diversos autores reconocen que la docencia caracterizada por el aislamiento de los profesores en su aula influye negativamente en el aprendizaje de los alumnos. Moreno (2006) señala que el aislamiento de los profesores, en la mayoría de los casos, limita el acceso a las nuevas ideas y a las mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, obstaculiza el éxito y estimula la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza.

Este aislamiento tiene su origen en la concepción de la docencia como trabajo industrial, el cual asume que la práctica docente se realiza mejor cuando se divide el trabajo en componentes más sencillos para que cada trabajador haga lo que le corresponde, en función de un proceso diseñado por terceras personas con mayores conocimientos sobre la forma de hacer este trabajo, y que debe ser supervisado regularmente por un administrador que controla los resultados obtenidos, (Flores y Flores, 2004). La investigación educativa desde esta perspectiva tiene una larga tradición en México, la cual debe ser superada ante las nuevas condiciones sociales y económicas que conceden roles más activos a los docentes y exigen mejores resultados a las escuelas.

La necesidad de investigar la educación desde otro punto de vista es lo que ha llevado a nuevas concepciones de la enseñanza, fundadas en el trabajo de los profesores y las escuelas como una organización activa y proactiva. Flores y Flores (2004, p. 6) explican que a partir de 1990 empezó a realizarse investigación sobre el trabajo en las organizaciones, dando como resultado la identificación de un trabajo “que requiere que una persona recabe, procese, modifique y organice información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en un contexto dado” que se ha denominado como trabajo de conocimiento.

Desde este enfoque, la práctica docente se transforma en un trabajo de conocimiento ya que el maestro constantemente recaba, procesa, modifica y aplica conocimiento para realizar su trabajo e interpreta información continuamente para definir y resolver problemas específicos en un contexto dado, con soluciones diferentes que no necesariamente pueden repetirse (Schön, 1987; 1998; 1991; Reagan, Case y Brubacher, 2000; York-Barr, Sommers, Ghore y Montie, 2001). Conjuntamente, los nuevos modelos de enseñanza centrados en problemas adjudican un rol activo a los alumnos orientado hacia la indagación y la construcción de su aprendizaje (Collins, 1998), lo que convierte a los profesores en diseñadores y guías permanentes, es decir, en trabajadores de conocimiento.

Por otra parte, estudios sobre la colaboración entre profesores y la organización escolar han descrito que los docentes, al desarrollar de modo aislado su trabajo en su aula, impiden los cambios que puedan promover las administraciones educativas desde instancias externas en su práctica. Para atacar este punto surge la reforma basada en estándares, que consiste en la presión desde fuera del centro escolar, pero tomándolo como la unidad básica de evaluación y lugar primario donde profesores y directivos deben dar cuentas. Este enfoque también se denomina accountability y consiste en la evaluación de las escuelas a través del rendimiento de sus estudiantes, medido por test sobre materias básicas, en función de estándares definidos a nivel central o local, acompañado por un sistema de incentivos o sanciones que pretenden motivar a la mejora futura (Elmore, Abelman y Fuhrman, 1996).

Sin embargo, el rendimiento de cuentas ha provocado opiniones que cuestionan su implementación y repercusiones en el trabajo que desarrollan los profesores. Bolaños y Bello (2001) argumentan que la evaluación y medición de resultados de aprovechamiento escolar se pueden convertir en asuntos problemáticos, si es que no se define con claridad qué se entiende por una educación de calidad y en función de qué se determinan los logros de aprendizaje. Por su parte, Nevo (1997, p. 192) establece que “nadie tiene autoridad para evaluar si no está preparado para compartir la responsabilidad de las

consecuencias de su evaluación, ni nadie debería utilizar la evaluación si no es parte de la misma”.

La evaluación de los centros escolares resulta polémica pero complementa la necesidad de transformación del papel del docente, el cual pasa de ser una autoridad que distribuye conocimientos (García, 2002) hacia un profesional comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y con su propia formación continua, que se siente parte de un equipo que se responsabiliza y compromete con la elevación de la calidad de su escuela, con o sin la obligación de rendir cuentas a organismos externos.

Lo anterior conlleva al reconocimiento de los profesores como un equipo profesional que opera como soporte para el desempeño individual y como espacio real de intercambio y de aprendizaje permanente desde la práctica docente. Bolaños y Bello (2001, p. 22), sostienen que “el equipo de profesores y profesoras de una escuela, cuando existe como tal, articulado por un proyecto y no sólo como un conjunto amorfo de docentes que coinciden en el territorio de una escuela, juega un gran papel en el desarrollo profesional del docente y en el mejoramiento constante de las prácticas de enseñanza. El equipo es el responsable colectivo de la realización del proyecto institucional, que es el proyecto compartido.” En este marco, el trabajo colaborativo entre profesores surge como soporte para el desempeño individual dentro y fuera del aula, y como espacio real de intercambio y de aprendizaje permanente desde la práctica.

Lo anteriormente expuesto sitúa a la escuela en una etapa de profundos cambios que afectan directamente la función de los profesores, cuyo trabajo individual y colaborativo resulta en un trabajo de conocimiento imprescindible para el progreso profesional, y en la transformación de las escuelas en organizaciones en las que todos aprenden.

Preguntas de investigación

La investigación educativa orienta a concebir la práctica docente como trabajo industrial por parte de un gran número de investigadores “expertos”, generando la insatisfacción de diversos sectores sociales ante los resultados publicados en relación a la calidad y equidad educativa del país.

Es una realidad el aislamiento de los profesores para la ejecución de su práctica y la ausencia de espacios para el trabajo con todo el equipo docente de su escuela. La gran mayoría de los profesores intentan el trabajo colegiado para cumplir con las exigencias oficiales, lo cual es una pena ya que las oportunidades para que los docentes trabajen de este modo son un factor que puede incidir directamente en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Fullan y Hargreaves (1999, p. 26) señalan que “las escuelas donde se ha instituido el trabajo en equipo son fuerzas poderosas para el cambio, pero todavía son minoría”. A consecuencia de lo anterior, se puede afirmar que las escuelas ya no pueden prescindir del crecimiento y del aprendizaje que nacen de la diversidad y de la creatividad individual dentro y fuera de las aulas y del trabajo colegiado.

El reconocimiento de que el maestro constantemente recaba, procesa, modifica y aplica conocimiento para realizar su trabajo, que interpreta constantemente información para definir, y luego resolver, problemas específicos en un contexto dado con soluciones diferentes que no necesariamente pueden repetirse (Flores y Flores, 2004) lo coloca como un trabajador de conocimiento y constituye un nuevo enfoque para investigar la práctica docente.

Es un hecho que la educación en el siglo XXI, para consolidar su posición en la formación de ciudadanos competentes, debe estar comprometida con el mejoramiento de la práctica educativa mediante la formación continua de alumnos y profesores. Asimismo, el conocimiento generado por los profesores en los centros educativos es fundamental

para avanzar en la comprensión y solución de la problemática del sistema educativo mexicano.

De esta manera surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la nueva práctica docente en la dimensión del profesor como trabajador de conocimiento?

Al cuestionamiento anterior se subordinan las siguientes preguntas, que permitirán, una vez concluida la investigación, contribuir a darle respuesta:

- ¿Cómo trabajan los profesores hoy en día, identificándolos como trabajadores de conocimiento?
- ¿Cómo se relacionan con otros, desde su posición de trabajadores de conocimiento?
- ¿Cómo aprenden los maestros en servicio, considerando las características de esta dimensión de la práctica docente?

Objetivos de la investigación

Dada la pregunta principal antes mencionada, el objetivo general de la presente investigación es comprender las condiciones en que se desarrolla la práctica docente de los profesores al ser reconocidos como trabajadores de conocimiento.

Con el fin de lograr dicho objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Conocer cómo trabajan los profesores hoy en día, identificándolos como trabajadores de conocimiento.

Comprender cómo se relacionan con otros, desde su posición de trabajadores de conocimiento.

Reconocer cómo aprenden los maestros en servicio, considerando las características de esta dimensión de la práctica docente.

Justificación

La tarea de enseñar ha sido enfrentada por los profesores mediante el trabajo en solitario durante varios siglos, favorecido por la arquitectura escolar, por la distribución del tiempo en las escuelas y por la existencia de normas de independencia y privacidad entre los profesores. Sin embargo, dadas las características de la sociedad actual, este aislamiento representa una barrera real frente a las posibilidades de formación y mejora de los docentes (García, 2002).

Las nuevas exigencias educativas de la sociedad de la información originan la redefinición del trabajo del profesor, de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. García (2002) señala que el papel del profesor debería cambiar de ser una autoridad que distribuye conocimiento hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje completo, implicando a los alumnos en actividades apropiadas para que puedan construir su propia comprensión del contenido estudiado, trabajando con ellos como compañero en el proceso de aprendizaje. Lo anterior lleva nuevamente al reconocimiento de la labor docente como trabajo de conocimiento.

Por otra parte, los estudios realizados sobre la organización escolar no muestran que la evaluación por estándares de las escuelas y profesores provoque por sí misma una mejora de los resultados educativos, ya que buscan la homogeneidad en una sociedad desigual (Bolívar, 2006). El cambio educativo no depende de la clasificación de las escuelas a partir de los resultados de un test, sino del compromiso simultáneo del profesorado para mejorar cotidianamente la educación de sus alumnos y de la aportación a las escuelas, con resultados menos favorecedores, de los apoyos y recursos por parte de la administración educativa.

En este sentido, Fullan y Hargreaves (1997) argumentan la necesidad de que los docentes y los directores muestren el compromiso de producir los cambios personales para poner en movimiento el cambio institucional, y añaden que los administradores que

quieran contribuir a la reforma en las instituciones deberán estar atentos para registrar estos núcleos de presión positiva, y darles apoyo.

Los profesores como trabajadores de conocimiento, que crean valor a través de sus ideas, sus análisis, sus síntesis y sus diseños (Álvarez, 1999) exigen la modificación de la estructura actual de los centros educativos en los que laboran. Flores y Flores (2004) mencionan que la organización de la escuela es el principal factor que impide la mejora y el desarrollo profesional del maestro, y que una modificación de ésta, con vista a la facilitación del trabajo de conocimiento implicado en el trabajo del maestro, puede provocar más beneficios que intentar cambios sin afectar el modelo organizacional de la escuela.

Respecto a la estructura organizacional de una escuela se asevera que ésta no tiene una existencia concreta, más bien se genera y se mantiene por un acuerdo tácito de los docentes de que así son las cosas y que no pueden ni deben cambiarse, sin embargo, explicitar estos acuerdos permite determinar nuevas formas de organización para hacer el trabajo educativo (Flores y Flores, 2004), por ello, la presente investigación se constituye como un esfuerzo para comprender el trabajo de conocimiento de los profesores de un contexto específico, y pretende contribuir en última instancia, a la generación de nuevas formas de organización escolar para la mejora de la calidad educativa.

Por último, la educación en México ha sido investigada por economistas, sociólogos, psicólogos y demás profesionistas que saben menos que los profesores en servicio, pero que tienen más tiempo y recursos para indagar una realidad que afecta a maestros, alumnos, familias y sociedad. Este panorama invita a la reflexión y a la acción de los propios docentes para generar conocimiento de la realidad que se vive a diario en las escuelas.

Beneficios esperados

Para mejorar la calidad de la educación es básico que los docentes se transformen en investigadores de su propia práctica; las evaluaciones de investigadores que relegan las características particulares de cada centro de trabajo y desconocen los problemas generados en la cotidianidad de las instituciones educativas, resultan insuficientes y desalentadoras.

Esta investigación, al reconocer a los profesores como trabajadores de conocimiento, pretende aportar nueva información para entender la complejidad de la práctica educativa y coadyuvar a la consolidación de propuestas para mejorar la organización de los centros educativos y el aprendizaje de los alumnos de nivel primaria.

La presente indagación, aunque se desarrollará en una sola escuela primaria, es significativa ante la necesidad nacional de convertir a la educación en un bien público. Los cambios se inician reconociendo la realidad y comprometiéndose con la construcción de una escuela orientada a la formación de personas capaces de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Se espera también que con la comprensión de los mismos profesores de los beneficios de convertirse en investigadores de su propia práctica, se construyan nuevas formas de organización escolar que realmente sean educativas, en el sentido que favorezcan y faciliten el trabajo de educar.

Delimitación y limitaciones de la investigación

El presente trabajo es parte de un proyecto de mayor envergadura, denominado “Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información”, el cual constituye un paraguas bajo del cual se encuentran siete subproyectos, a saber: 1) La práctica docente en el aula, 2) Las condiciones de la práctica

del profesor, 3) Los profesores como trabajadores de conocimiento, 4) La reflexión de la práctica docente, 5) La colaboración de profesores, 6) El desarrollo personal y profesional y 7) La aplicación de innovaciones en el aula.

A partir de las características del trabajo de conocimiento, fundamentadas en el subproyecto 3, se generaron las distintas etapas de la presente investigación, por ello, el estudio se limitó a la indagación profunda de las relaciones laborales y el trabajo pedagógico que realizan cuatro profesores adscritos al Colegio Bilingüe “Vista del Valle”, ubicado en la Ciudad de Oaxaca.

Antes de iniciar la investigación, se solicitó el permiso de los directivos académicos y administrativos de la institución, los cuales accedieron a la realización de este trabajo y no intervinieron durante el proceso.

La investigación de campo se llevó a cabo del 1 al 21 de diciembre de 2009, periodo en el que se recabó la información pertinente mediante la implementación de los distintos instrumentos diseñados para tal fin. Con el propósito de crear un ambiente de tranquilidad y confianza con los participantes, además del entorno del colegio, se buscaron otros escenarios para la aplicación de las entrevistas, las cuáles fueron extensas y cordiales. No se dio el caso de que alguno de los profesores se retirara de la investigación, más bien se contó con el interés de los mismos en aportar y conocer más sobre el tema, en aras de mejorar su práctica profesional. Desde el comienzo de la investigación, existió el compromiso de la investigadora de cuidar la confidencialidad de la información, por lo que los profesores se desarrollaron con tranquilidad durante la observación de clases.

Es de destacar que la principal limitación que se presentó en las distintas etapas de esta investigación radica en el desconocimiento de los profesores participantes del concepto “trabajo de conocimiento” y de sus características, por lo que la elaboración del marco teórico fue esencial en la interpretación de los datos obtenidos. A partir de éste, se

reconocieron los elementos de la práctica docente de los investigados que los colocan como trabajadores de conocimientos, así como los factores que interfieren en la transformación de dicha práctica. De este modo, como refieren Hernández, Fernández Collado y Baptista (2008) el marco teórico colaboró a mejorar el entendimiento antes y después de la recolección y análisis de los datos.

Capítulo 2. Marco teórico

El presente capítulo contiene información generada por diversas investigaciones relativas a los cambios en la práctica educativa en el siglo XXI y la formación docente. Con la selección de la información recabada y su organización en esta sección, se pretendió construir un marco teórico de referencia que integre los conceptos pertinentes al problema de investigación y que sirva como sustento para la construcción de las categorías de análisis e interpretación de los resultados que se obtengan a través de la metodología implementada.

Las siguientes líneas versan sobre los cambios educativos originados por la condición postmoderna de la sociedad, los programas y políticas educativas que ésta situación ha originado y las características de las escuelas y profesores que se han enfrentado al cambio con éxito.

Los profesores como trabajadores de conocimiento

Las reformas educativas a nivel mundial, se han convertido en una situación problemática al no conseguir que la profesión experimente los cambios necesarios para ponerlas al frente del desarrollo educativo. Las escuelas hoy en día no pueden considerarse simples lugares de encuentro entre profesores individuales y masas de estudiantes. La necesidad de transformar la educación conlleva a concebirlas e investigarlas como sujetos institucionales, con vida y dinámicas propias, que trascienden las de los individuos y grupos que las conforman.

Recientes investigaciones muestra que las escuelas con resultados exitosos tienen una vida institucional activa, cuentan con una comunidad de profesionales cohesionados en torno a un proyecto compartido, desarrollan un clima humano positivo e integran a los alumnos, a los padres de familia y a la comunidad local en un proceso significativo para todos. El surgimiento de este tipo de dinámicas internas en los centros educativos es

posible, cuando desde los niveles de dirección del sistema escolar se exigen, promueven, apoyan, incentivan, evalúan, informan y premian los procesos educativos innovadores y sus resultados, con un claro énfasis en el fortalecimiento institucional (Bello y Bolaños, 2002). Entender las dinámicas organizacionales de las escuelas es punto de partida para su transformación real y comprometida.

De igual manera, es necesario conocer que en las últimas décadas surge la tendencia a la rendición de cuentas de las escuelas como estrategia para mejorar la calidad, sin embargo se ha reconocido que para elevar la calidad de la educación, más que presionar para que rindan externamente cuentas es necesario invertir en la gente que trabaja en ellas. En lugar de focalizarse en medir el estado de las escuelas con estándares fijados para clasificarlos o establecer determinados incentivos, debe importar que el profesorado y los centros tengan las capacidades adecuadas para dar respuestas a los estándares deseables (Bolívar, 2003). Esto pone de manifiesto que las exigencias de la sociedad del siglo XXI aumentan la complejidad que siempre ha caracterizado a la práctica docente y a la función de la escuela.

La crisis de la modernidad

La modernidad describe una determinada condición social con componentes sociales, políticos culturales y económicos con un proyecto desarrollado en nombre de la emancipación social, como forma de liberar a la humanidad del particularismo, el paternalismo y la superstición de los tiempos premodernos (Harvey, 1989). Pero la condición moderna y su proyecto han encerrado el potencial de encumbrar la condición humana pero también de empobrecerla.

Al respecto, Hargreaves (2005) detalla la doble función de la modernidad en los campos económico, político, organizacional y personal.

Desde el punto de vista económico, la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad pero también crea lugares de trabajo y procesos laborales que separan a los gestores y planificadores de los trabajadores y ejecutores. Irremediablemente, los profesores de la escuela moderna han sido sometidos a un proceso de trivialización de su trabajo mediante los controles técnicos de las pruebas estandarizadas, los paquetes y orientaciones curriculares y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba.

Desde el punto de vista político, el estado moderno es un estado planificado, que segregando las zonas de negocios de las residenciales, concentrando la vida social en diferentes compartimentos, según las funciones de cada grupo. Así, en nombre de la eficiencia social y tecnológica y del perfeccionamiento humano, el Estado moderno protege y vigila a la plebe mediante redes de reglamentación, intervención, control en continua expansión. La educación de masas aparece en este contexto, procesando alumnos por lotes, separándolos por grupos de edad denominados clases o niveles, a los que se les imparte un curso o currículum estandarizado a través de métodos conferencistas, memorísticos, de preguntas y respuestas, cuyo protagonista es el maestro.

Desde el punto de vista de la organización, la política y la economía de la modernidad han producido efectos significativos y sistemáticos en la vida de la institución escuela. Aunado a la segregación de los alumnos, y específicamente la secundaria, la escuela se convirtió en una institución que da lugar a subgrupos aislados articulados precariamente por un horario escolar provocando la impersonalidad y la alienación de los alumnos, la inflexibilidad burocrática y la falta de sensibilidad ante el cambio de sus profesores. Sobra señalar que esta organización es incapaz de adaptarse a los requerimientos dinámicos del mundo postmoderno, entre los que se incluyen la necesidad de un aprendizaje más relevante y permanente y el desarrollo profesional continuo.

Desde el punto de vista personal, las empresas valoran la construcción de personalidades vendibles y maleables de sus empleados, aunque esto signifique que la persona sacrifique su yo en mayor o menor grado. Lo anterior deviene en un problema educativo cuando los profesores reducen la enseñanza a una cuestión de supervivencia o cuando permiten que sus estrategias de supervivencia reemplacen su labor de enseñar ante la oleada de demandas y limitaciones que el sistema les impone.

La postmodernidad o condición postmoderna

La postmodernidad o condición postmoderna, genera en la década de 1970, se ha convertido en uno de los rasgos principales del siglo XXI. La postmodernidad ha sido definida como “una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información a todos los rincones de la tierra.” (Pérez, 2004, p. 23). Se puede afirmar que la postmodernidad marca de manera diferenciada la vida de las personas, dependiendo del contexto socioeconómico y cultural en que se desarrollen. A continuación se exponen los cambios y problemas surgidos de la condición postmoderna.

La economía global se estructura en torno a la producción de bienes pequeños, de servicios, de software, de información y de imágenes, desplazando al sistema fabril (Hargreaves, 2005). Por ejemplo, en Estados Unidos las profesiones relacionadas directamente con el manejo de la información, tales como finanzas, comunicaciones, seguros y servicios, constituyeron la mitad de la estructura ocupacional a principios de 1990 en una tendencia progresiva hasta la actualidad (Flecha y Tortajada, 1999).

El capitalismo, es propuesto y aceptado como estado natural de la sociedad. Este sistema incrementa la producción de bienes y servicios mediante la sustitución de los

trabajadores por máquinas y nuevas tecnologías, con el objetivo de aumentar la riqueza. Así, las prácticas capitalistas de explotación de los trabajadores, el despido libre, la ausencia de servicios sociales, contribuyen al crecimiento económico mundial cada vez más desigual, al veloz aumento del desempleo y del empleo precario, a las migraciones internacionales y al afianzamiento de una sociedad económicamente dinámica y socialmente excluyente (Rogerio, 2002).

En la economía global, surge la aceptación del dominio financiero sobre el Estado, favoreciendo la consolidación de la sociedad dual, con una parte mayoritaria de la humanidad en situación de exclusión social y una militarización acelerada de la economía, provocando que en la nueva producción y división del trabajo se moderen las reivindicaciones sindicales, se reduzcan los costos salariales y aumente la competitividad y la privatización (Rogerio, 2002).

La necesidad de dar respuesta rápida a las demandas económicas se refleja en el surgimiento de nuevas formas de organización, caracterizadas por su capacidad de decisión descentralizada, por sus estructuras de tomas de decisión menos jerarquizadas, por una especialización reducida y por el desvanecimiento de papeles y límites (Hargreaves, 2005). Además, el nuevo sistema de producción se basa en una combinación de alianzas estratégicas y cooperación entre grandes empresas, sus unidades descentralizadas y redes de pequeñas y medianas empresas. Los diferentes agentes económicos se organizan en redes que interactúan entre ellas en un proceso que afecta a todos los componentes de un sistema económico que se basa en el manejo de la información (Flecha y Tortajada, 1999). Hoy más que nunca, la capacidad de trabajar colaborativamente y la formación de redes se hace indispensable para integrarse o permanecer en las empresas.

El desarrollo de esta economía exige por una por un lado, la democratización de las organizaciones pero también provoca la fuerte exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de población. Rogerio (2002) llama a esta situación apartheid

tecnosocial mundial, es decir, la división del mundo siempre en dos grupos: los que saben y tienen acceso a los e-conocimientos y los que no saben ni tienen acceso, los instruidos y los analfabetos, los hombres y las mujeres, los ricos y los pobres, los angloparlantes y los demás.

La polarización de la sociedad a causa de la condición postmoderna afecta de igual modo a la educación, en la siguiente sección se profundizará al respecto.

La educación en la postmodernidad.

La polarización de la sociedad postmoderna provoca la dualización de la educación, concretándose en el hecho de que la sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Flecha y Tortajada (1999) señalan que las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas del desarrollo social, económico, cultural y político, por ello, el valor de la sociedad actual está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y de emprendimiento que éstos posean.

No obstante el valor que se le da a los conocimientos en la actualidad, la continua generación de información nueva y su veloz divulgación a través de las TIC's, pone en duda lo que se tenía por certeza, obligan a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente sus competencias.

La educación en el mundo globalizado, tiene el cometido de proporcionar el acceso a los medios de información y de producción a todas las personas, convirtiéndose en un elemento clave para dotar de oportunidades o para agudizar situaciones de exclusión de los distintos grupos sociales. Flecha y Tortajada (1999) explican que mientras la organización, codificación y transmisión del conocimiento es realizada por los grupos privilegiados, la falta de dominio de las competencias para crear y tratar la

información que imponen dichos grupos, origina la exclusión de los grupos menos favorecidos de la sociedad de la información en sus diferentes ámbitos.

Además del desarrollo de las competencias de información, a la educación se le encarga la formación de ciudadanos que tengan una mayor interacción entre lo cultural, lo valoral y lo técnico, entre lo básico y lo especializado, entre lo universal y lo particular, y con la capacidad creciente de actuar mediante la resolución de problemas y la toma de decisiones con base en el conocimiento (De Ibarrola, 1999).

Estos ciudadanos también son trabajadores, los cuales deberán poseer la capacidad de aprender toda la vida para hacer frente a la continua innovación en el contenido de las tareas, a la inestabilidad laboral y a las continuas exigencias de toma de decisiones comunitarias, locales, nacionales e internacionales (De Ibarrola, 1999). En estas condiciones, la educación comprometida con la formación para el aprendizaje permanente, se llevará a cabo en la escuela, en los centros de trabajo y en espacios que combinen ambas áreas.

En este punto, se puede entrever que la educación ya no es sinónimo de escolaridad, lo que plantea un reto a la escuela para justificar su permanencia en la sociedad de la información.

Cultura y escuela

El interés por analizar la relación entre la cultura y la escuela responde al propósito de esta investigación de comprender los desafíos y oportunidades que tiene los profesores para transformar su práctica pedagógica, así como la forma en que la cultura escolar favorece o inhibe la implementación exitosa de las reformas y proyectos internos y externos en las escuelas, a raíz de los cambios a nivel mundial que el debate modernidad – postmodernidad han generado.

El fracaso de las reformas externas a la escuela.

Las reformas externas a las escuelas, orientadas al cambio del currículum y de la pedagogía, implantadas en Europa y Estados Unidos desde los años 70 han terminado en desiguales fracasos, evidenciando lo complejo que resulta lograr el cambio educativo.

El estudio de Goodlad (1984, citado por Angulo y Blanco, 1994, p. 386) es muestra fehaciente del fracaso de la incapacidad de las innovaciones para transformar las escuelas en Estados Unidos. Dicho estudio se centró en un millar de escuelas primarias y secundarias y se desarrolló inmediatamente después del movimiento masivo de reforma curricular de los años 60 y 70, caracterizadas “por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, en función de bases universales” (Fullan, 2002, p. 4). Goodlad concluyó sólo un reducido número de escuelas y profesores mostró un avance impresionante bajo circunstancias difíciles, mientras tanto, la situación general de las escuelas se mantenía en las siguientes condiciones:

- El modelo dominante de organización del aula aún era de enseñanza en grandes grupos.
- Gran parte de la interacción en el aula estaba determinada por la necesidad de mantener relaciones ordenadas entre veinte o treinta personas, dentro de un espacio limitado.
- Los estudiantes tendían a trabajar solos aún dentro de un contexto de grupo
- Al grupo se le recompensaba por la suma de sus logros individuales más que por el resultado de un esfuerzo de colaboración
- El profesor era el árbitro principal de lo que ocurría en el aula.
- Los estudiantes se dedicaban a una limitada variedad de actividades de aprendizaje.
- Existía poca evidencia de que disfrutaran aprendiendo.

Un caso similar se dio en la Gran Bretaña en la década de los 90's, mediante la imposición "desde arriba" del National Curriculum. Hargreaves y Hopkins (1991) describen que esta reforma incluía cambios radicales como la introducción de la evaluación obligatoria del rendimiento para regular los métodos y niveles de los profesores; el paso a la gestión local de las escuelas como medio para conseguir que los maestros y sus líderes sean más dependientes de la fuerza del mercado representada por la elección de los padres entre diversas escuelas y respondan en consecuencia, y mediadas con objetivos a largo plazo encaminadas a hacer que la formación del profesorado sea más utilitaria y menos reflexiva y crítica, destinando una enorme proporción del tiempo de los futuros maestros a la formación práctica en las escuelas, a expensas de la formación teórica universitaria de las facultades de ciencias de la educación.

Las políticas públicas educativas en México durante los últimos 12 años se han orientado de tal forma que armonicen al sector educativo con el resto de las políticas públicas dirigidas al cambio estructural, y vinculadas con la reforma del Estado. Los componentes de estas reformas han sido a) el retiro del Estado Federal de la educación mediante la descentralización administrativa y la federalización, b) el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas de educación básica, las normales y la Universidad Pedagógica Nacional a los estados y municipalidades, c) la privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad con costos compartidos, atendiendo a la población marginal con los programas compensatorios y c) una explícita vinculación con el empresariado en todos los niveles educativos (López y Flores 2006).

Las administraciones educativas, con el fin de cambiar las prácticas docentes desde instancias externas, han implementado la reforma basada en estándares, también conocida como rendición de cuentas o enfoque accountability. Bolívar (2003) refiere que la reforma citada, presiona desde afuera de la escuela mediante formas que afecten lo que cada profesor enseña en su aula y conjuntamente en el centro, forzando a mejorar la

práctica educativa, pretendiendo con ello que los profesores se esfuercen en su aula por conseguir las metas fijadas a nivel estatal en los alumnos, dando cuenta de ello a nivel de centro.

La reforma basada en estándares da cuenta del desplazamiento que hace el Estado de la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad hacia el profesorado, por ello, críticos como Elmore (2000) expresan que si el gobierno desea transformar las escuelas, más que presionar a los docentes para que rindan cuentas externamente, debe invertir en más en su capacitación profesional. Además, la evaluación y medición de los resultados resultan, ser asuntos problemáticos, si es que no se define con claridad qué se entiende por una educación de calidad y en función de qué se determinan los logros de aprendizaje. Bello y Bolaños (2001) afirman que en la medida en que los padres de familia y los mismos estudiantes sean involucrados en los procesos de definición de indicadores y estándares de calidad, los modelos desarrollados pueden ser más significativos. Por otra parte Montero (2003), citando el trabajo de Elmore sobre la rendición de cuentas, agrega que las escuelas no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus práctica, como un espacio donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en el logro de los estudiantes; además, la pobreza extrema, la diversidad cultural y lingüística, la desintegración familiar y problemas comunitarios específicos, provocan el escepticismo de los docentes acerca de las probabilidades de mejora mediante un sistema de rendición de cuentas.

El Programa Escuela de Calidad.

En México, un ejemplo específico de reforma basada en estándares, es el Programa Escuela de Calidad (PEC). El PEC tiene como objetivos explícitos la reorientación de la gestión federal y estatal de las escuelas hacia el interior de los centros escolares. Pedagógicamente, el programa consiste en la elaboración en autonomía de un proyecto escolar y la instrumentación de mecanismos de rendición de cuentas del sistema,

mediante la evaluación de las escuelas y el profesorado. La competencia no se realiza entre las escuelas, sino contra el proyecto escolar que los propios integrantes de las escuelas elaboran y autoimponen, con el fin de que se les asignen recursos extraordinarios. Formalmente se legaliza con el Convenio de desempeño, que es firmado por los profesores, el personal directivo y el Consejo Escolar de Participación Social, así como las instancias educativas estatales (López y Flores 2006).

Cabe mencionar que el PEC exige la participación del profesorado más allá de su horario de trabajo, tanto en la formulación del proyecto escolar, como en la gestión y el trámite del financiamiento. Los docentes planean el proyecto a partir de una autoevaluación y son ellos quienes realizan la contabilidad de los recursos financieros que se otorgan, sobre los cuales se les puede fincar responsabilidades si no repercuten en el mejoramiento educativo comprometido (López y Flores 2006). Un proyecto con estas particularidades, realizado para seguir una lógica burocrática, difícilmente será efectivo.

Aunado a lo anterior, los parámetros de rendimiento del PEC son elaborados por un grupo de expertos que han diseñado los indicadores para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y con los cuales se compara el rendimiento de estudiantes, pertenecientes al organismo citado, con los jóvenes mexicanos. En las últimas evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, México ha ocupado los últimos lugares en los resultados de comprensión lectora y escrita y en ciencias (INEE, 2003), lo cual es muestra de las limitaciones de la reforma educativa y de la necesidad de transformar las escuelas y la práctica docente.

La situación de fracaso de las mencionadas reformas, y de otras más que se han dado alrededor del mundo, indican que las escuelas adaptan las reformas a lo que ellas previamente eran, provocando con ello que no se cumplan los objetivos.

La situación de los profesores

En la actualidad, la labor de los profesores dentro de las escuelas es consecuencia de encuentros y desencuentros de teorías, descubrimientos, demandas sociales y económicas, necesidades personales, reformas, etc., generadas históricamente. La precariedad del empleo docente y su remuneración, así como las condiciones que opera han sido objeto de estudio cuyos resultados confirman que el trabajo de los profesores es una profesión difícil.

Las características individuales de los maestros representan un papel importante en la implementación del cambio en las escuelas. Con el objetivo de avanzar en la comprensión de lo que los maestros hacen y piensan, Lortie (1975) dirigió uno de los estudios más respetados y más frecuentemente citados por los investigadores educativos, quien basó su estudio en noventa y cuatro entrevistas con una muestra estratificada de maestros de escuelas primarias y secundarias en un área de Boston; en cuestionarios para casi 6000 maestros en Dade County, Florida y otros estudios de investigación nacional y local. Los resultados de esta investigación son resumidos por Fullan y Stiegelbauer (1997) en nueve puntos temáticos:

1. La capacitación de los maestros no los prepara para las realidades del salón de clases. Tampoco podría esperarse que lo hicieran a la luz de la brusquedad de la transición.
2. La organización celular de las escuelas significa que los maestros luchan en privado con sus problemas y ansiedades, pensando la mayor parte del tiempo físicamente alejado de sus colegas.
3. Debido, en parte, al aislamiento físico y, en parte, a las normas por las cuales no comparten, ni observan ni examinan mutuamente su trabajo, los maestros no elaboran una cultura técnica común. Según Lortie (1975), la falta de una cultura técnica, una orientación analítica y una seria participación y reflexión entre

maestros, crea ambigüedad y una mayor necesidad de adecuación al momento en que se desarrolla el trabajo docente.

4. Cuando los maestros obtienen ayuda, la fuente más efectiva suelen ser los compañeros maestros y, en segundo lugar, los administradores y especialistas. Esa ayuda no es frecuente y se usa en una base altamente selectiva.
5. Los maestros dependen de sus propias observaciones. De acuerdo con el 50% de los maestros encuestados en Dade County manifiestan que la eficiencia de la enseñanza se mide por la observación informal y general de los estudiantes. La siguiente elección más frecuente fue la relacionada con el resultado de pruebas con un 13.5%.
6. Las mayores recompensas que mencionan los maestros fueron las veces que pudieron llegar a un estudiante o grupos de estudiantes y lograron que ellos aprendieran. Lortie (1975) etiqueta estas respuestas como “recompensas psíquicas”.
7. Lortie también descubrió que cuando los profesores logran el éxito con un estudiante en niveles educativos superiores, esto se convierte en una fuente predominante de orgullo.
8. La intangibilidad, complejidad y distancia de los resultados del aprendizaje, junto con otras influencias – familiares, compañeros y sociedad – sobre su impacto en los estudiantes, hacen endémicamente incierta la evaluación del maestro sobre su impacto en los estudiantes.
9. La falta de tiempo y la sensación de no haber terminado el trabajo es un problema perenne que experimentan los maestros.

En concordancia con la investigación de Lortie (1975), House y Lapan (1978, citados por Fullan y Stiegelbauer, 1997) revelan que la incertidumbre y sentimientos de culpa de los profesores acerca de lo que están haciendo, la alegría aislada de obtener éxito con algunos estudiantes, la falta de reflexión sobre una base individual o colectiva, la frustración perenne de falta de tiempo e interrupciones no deseadas, la complejidad del acto de la enseñanza en un salón de clases atestado de problemas administrativos, la

interacción con uno o más estudiantes mientras los demás esperan, y la posibilidad de que una lección bien planeada resulte aburrida, la conexión con una sesión no planeada representan la vida diaria de los maestros en la escuela.

A la desmotivante descripción anterior, Goodlad (1984, p. 123 – 124, 186) agrega nueve conclusiones de un estudio realizado en Toronto, en una muestra nacional de 8000, 17000 y 1350 maestros y sus salones de clases de 38 escuelas:

1. El patrón dominante de la organización del salón de clases, es un grupo con el cual el maestro se relaciona frecuentemente como si fuera un todo.
2. Esencialmente, cada estudiante trabaja y progresa solo, dentro de un escenario de grupo.
3. El maestro es prácticamente autónomo con respecto a las decisiones sobre selección de materiales, determinación de la organización de la clase, elección de procedimientos docentes.
4. La mayor parte del tiempo, el maestro está dedicado a la enseñanza formal, supervisando el trabajo de los estudiantes en sus asientos, o dirigiendo exámenes. Rara vez los estudiantes se involucran activamente en la enseñanza entre ellos directamente, o inician un proceso de interacción con los maestros.
5. Hay una escasez de alabanza y corrección del desempeño de los estudiantes, así como una guía que permita al maestro tener una mejor actuación la siguiente vez.
6. Los estudiantes se dedican a escuchar al maestro, escribir respuestas a preguntas y someterse a pruebas y cuestionarios la mayor parte del tiempo que permanecen en la escuela.
7. Grandes porcentajes de los estudiantes encuestados parecían estar pasivamente satisfechos con la vida del salón de clases.
8. Incluso en los primeros años de enseñanza primaria se presentan una fuerte evidencia de estudiantes que no tienen tiempo para terminar sus lecciones o que no entienden lo que el maestro quiere que hagan.

9. El maestro tiene muy poca influencia o participación en la escuela en general y otros asuntos fuera del salón de clases.

Aunque los estudios de anteriores se realizaron fuera de México, la propia experiencia confirma la pertinencia de los resultados. El trabajo de los docentes es poco reconocido, y a pesar de ello muchos son los profesores que continúan realizándolo con satisfacción. Conocer las condiciones laborales, pensamientos, intereses, necesidades y limitaciones de los profesores permitirá la comprensión del porqué de la actuación de los docentes en las escuelas. A continuación se expondrá la relación entre la situación de los docentes en el plano individual y grupal con la cultura escolar, y la forma en que ésta relación afecta los esfuerzos por construir un cambio educativo.

La cultura escolar

La escuela es una institución creada por sociedades pretéritas, sin embargo sus formas contemporáneas y su apertura a las masas han sido respuesta a demandas sociales menos antiguas. La analogía escuela – empresa es producto de la visión moderna de la sociedad, surgida con la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI y el predominio del capitalismo en Europa del Norte a principios del siglo XVII (Turner, 1990). Hoy, la compresión del tiempo y del espacio en la sociedad postmoderna, motivada por el avance tecnológico, la comunicación instantánea, la irrelevancia de las distancias, los cambios económicos, políticos y culturales, provocan que la visión moderna de la escuela se coloque en un estado de crisis.

La modificación de las estructuras de trabajo y las transformaciones de los contenidos laborales de la sociedad postmoderna demandan que la población adquiera el conocimiento científico y tecnológico por medio de una formación básica más prolongada y de mayor calidad, así como la capacidad de aprender a lo largo de la vida, por lo que la educación de masas se mantiene como una necesidad económica y se proclama como derecho social. No obstante los pronunciamientos de la UNESCO, el

Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo a favor de la educación de calidad para todos, con los resultados de evaluaciones internacionales, como el examen PISA, se verifica la existencia de la desigualdad social entre los países y al interior de ellos y su influencia en la disparidad de los niveles de aprendizaje de los alumnos (INEE, 2003).

Durante décadas, los estudios realizados sobre las escuelas se realizaron conceptuándolas como factorías empresariales u otras burocracias formales por grupos que poco tenían que ver con la educación; de igual modo, las reformas implementadas provenían “desde arriba” o “desde fuera” de la escuela. El fracaso fue inevitable.

Afortunadamente este enfoque ha cambiado. Ahora, la investigación se orienta a la comprensión de las instituciones escolares como una organización peculiar con una cultura propia. Esta cultura está constituida por representaciones, expectativas, tradiciones y simbologías propias, roles, códigos de conducta, normas y patrones de acción, en cuyo seno se pueden distinguir culturas profesionales específicas, con perspectivas e intereses enfrentados (Bolívar, 2009).

La cultura escolar ha sido abordada por diversos autores, mismos que coinciden en la definición que aquí se presenta, tomada de Rosman, Corbett y Firestone (1988). Se ha identificado como cultura escolar al conjunto de normas, creencias y valores, que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) de las escuelas que es aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por los agentes que coinciden en ella, es decir, la cultura escolar es el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro.

El compromiso de la escuela de dar respuesta a las demandas de la sociedad postmoderna ha promovido el análisis de cómo los patrones de las culturas escolares interaccionan con las propuestas de reforma. Desde los análisis de Saranson (1971, citado

por Fullan, 1997), se ha asumido que la institucionalización de cambios como mejora es dependiente del grado de congruencia con la cultura escolar existente, por ello la cultura escolar se encuentra entre intentar adaptarse a ésta para disminuir la aversión y resistencia al cambio, o generar desde las propias escuelas una cultura alternativa crítica que implique una reconstrucción de los mismos.

A partir del postulado de Saranson, Segovia y otros (2005) asumen que las escuelas responden a los cambios planificados externamente según lo que la propia cultura considera que es bueno (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y verdadero (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto), en consecuencia, los cambios que violan estos patrones culturales generan resistencia y oposición.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que el cambio requiere valorar la cultura escolar, dado que inhibe o favorece la institucionalización de las reformas. A partir de los significados compartidos en las escuelas (denominados cultura escolar) como unidad básica del cambio la cultura escolar, se formula el cambio cultural.

Las culturas profesionales.

Cada escuela tiene una cultura escolar peculiar, la cual puede ser descrita en función de dos factores llamados contenido y forma. El contenido, de acuerdo con Hargreaves (2005) agrupa las creencias, valores, hábitos y modos de hacer asumidos por los equipos de profesores, sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura. La forma se refiere a las pautas/modelos de relación y asociación entre los miembros de una cultura, es decir, las relaciones que los profesores tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela. Hargreaves (2005) añade que la forma de la cultura organizativa de los profesores puede ser más importante que el propio contenido.

Según los patrones de interrelación entre los docentes, se han identificado cuatro tipos de cultura profesional: el individualismo, la balcanización, la colegialidad artificial y la colaboración.

a) La cultura del individualismo

La primera cultura que se revisará es la relacionada con el aislamiento docente. El trabajo aislado en el aula se justifica en la concepción de la educación como transmisión de información y se concreta en las prácticas educativas memorísticas que han prevalecido a lo largo de la historia de la escuela, no así las formas en que los alumnos construyen su conocimiento gracias a su acceso a las TIC's. Acerca de la nueva función del profesor, Blumenfeld y otros (1997) señalan que debería cambiar de ser una autoridad que distribuye conocimientos a un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos.

Por otra parte, Hargreaves (2005) distingue 3 clases de individualismo: un individualismo forzado u obligado por la estructura organizativa y burocrática, un individualismo estratégico adoptado por los profesores para hacer frente a los problemas diarios y un individualismo elegido por el propio profesor como opción personal en función de la forma de entender el trabajo de la enseñanza.

El aislamiento laboral está favorecido por la arquitectura de las escuelas modernas, y como norma y cultura profesional tiene ventajas e inconveniencias. En relación a las ventajas, Moreno (2006) refiere que el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas dificultades que conlleva el trabajo compartido.

Respecto a las inconveniencias de la cultura individualista, Moreno (2006) afirma que se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera, concordando con Hargreaves (2005) quien señala que el predominio de la cultura del

individualismo limita el desarrollo profesional al negar las oportunidades de compartir experiencias y conocimientos.

Aunque la cultura del individualismo fomenta la creatividad docente, representa más bien una barrera frente a las posibilidades de formación y mejora basados en la colaboración que necesita experimentarse en la escuela.

b) La cultura de balcanización de profesores

Es la cultura más frecuente en las escuelas secundarias por su propia estructura organizativa departamental, especialización y socialización de su profesorado. Se caracteriza por la baja permeabilidad de las relaciones de sus integrantes, consecuencia de la división en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos. Respecto a las formas de trabajo de la escuela balcanizada, los grupos permanecen relativamente estables; cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia. Los profesores se identifican por al subgrupo al que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. La organización escolar se realiza por materias, niveles, áreas y departamentos; la estructura disciplinar condiciona la organización escolar.

c) La colegialidad artificial o colaboración impuesta

Esta cultura profesional se distingue en el trabajo en equipos con reuniones conjuntas por presión administrativa externa; en muchos casos, es un recurso instrumental para adaptar determinadas innovaciones o estrategias prefijadas desde afuera. El trabajo se realiza mediante reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados, por tanto, el trabajo conjunto es artificial y forzado y predominan en la práctica los modos de hacer individuales. Las reuniones son impuestas por los directivos.

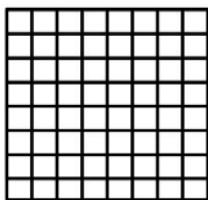
Las consecuencias de la colegialidad artificial, según Hargreaves (2005), son la inflexibilidad y la ineficacia, y se observan en la dificultad de los docentes para la adaptación de los programas a los objetivos y la práctica de cada escuela y cada aula, en la anulación de su personalidad y del juicio discrecional que ella supone, y la desviación de los esfuerzos y energía de los profesores a fin de disimular su aceptación de unas exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan.

d) La cultura de la colaboración

Se caracteriza por establecer el sentido de comunidad mediante apoyo y relaciones mutuas, auto-revisión, aprendizaje profesional compartido y ser construida internamente. Practican la enseñanza como tarea colectiva con las características de colaboración espontánea y participación voluntaria. Los espacios y tiempos de trabajo no están prefijados. Existe una visión compartida de la escuela como conjunto, en el que se incluyen valores, procesos y metas. Se establece la interdependencia y la coordinación como formas asumidas personal y colectivamente. Respecto a las condiciones organizativas, se crean estructuras y contextos que promueven el trabajo continuo. El centro escolar es la unidad y el agente de cambio. En la figura 1 se resumen las características que identifican a las cuatro formas de cultura descritas.

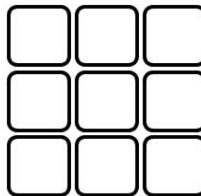
Para finalizar esta sección es necesario apuntar que para lograr el éxito de proyecto innovador es prerequisite conocer el grado de disonancia con la cultura escolar. Cambiar, entonces, la cultura profesional, es promover la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza.

a) Individualismo



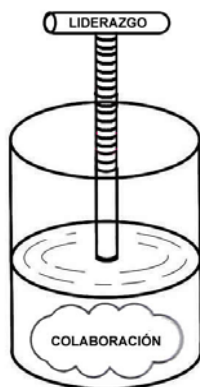
- Aislamiento.
- Techo para el perfeccionamiento.
- Protección contra interferencias externas.

b) Balcanización



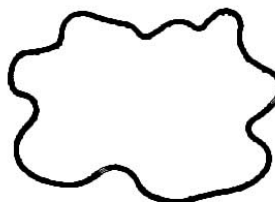
- Ciudades estado.
- Incoherencias.
- Lealtades e identidades. ligadas a grupos concretos.
- La totalidad es menor que la suma de sus partes.

c) Colegialidad artificial



- Estrategia para crear la colegialidad.
- Estrategia para imponerla y para controlarla también.
- Procedimiento administrativo.
- Simulación segura.
- Instrumento que puede suprimir el deseo.

d) Cultura de colaboración



- Coparticipación, confianza, apoyo.
- Fundamental para el trabajo cotidiano.
- La estructura familiar puede llevar consigo un liderazgo paternalista o maternalista.
- Trabajo conjunto
- Perfeccionamiento continuo

Figura 1. Formas de cultura del profesorado de Hargreaves.

Prácticas educativas para la mejora escolar gestionadas desde la cultura escolar

Las políticas educativas basadas en el incremento del control burocrático del currículum y enseñanza han acentuado la descualificación e insatisfacción en el trabajo docente, varios ejemplos ya han sido señalados. Sin embargo, los fracasos han llevado a descubrir nuevas formas de trabajo en colaboración y equipo, en unos marcos estructurales de relaciones que posibilitan la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización (Murphy, 1991). Gracias a las nuevas propuestas que favorecen la integración de los profesores mediante las relaciones con sus colegas y alumnos, se confirma la existencia del trabajo de conocimiento que realizan los profesores cada vez que recaban, procesan, modifican y organizan información para generar soluciones diferentes a problemas específicos.

Cuando los esfuerzos, motivaciones, deseos y compromisos son aislados en un centro educativo, es casi imposible lograr beneficios para la totalidad de los agentes que en éste coinciden, por ello, la cultura escolar ha empezado a convertirse en la base para lograr el cambio educativo. La cultura escolar, de acuerdo con Segovia y otros (2005), reconoce que la generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios estructurales, ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso específico, más bien es el resultado de la integración de sus miembros en dinámicas de trabajo que capacitan al centro escolar para autorenovarse. Finalmente, las dinámicas que logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa de la escuela.

La mejora escolar debe entenderse como un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro (Murillo, 2002). Movilizar la capacidad interna de cambio de la escuela como organización, de los grupos y de los individuos que en ella coinciden para regenerar internamente la mejora de la educación es imperativo para lograr una verdadera

transformación. El motor del cambio es la colaboración, el apoyo mutuo y la implicación de los docentes y directivos en la mejora.

En la construcción de la capacidad para la mejora escolar, Bolívar (2009) señala seis dimensiones para promover la capacidad de aprendizaje de la organización: 1. Rediseñar la estructura, 2. Toma de decisiones compartidas dirigidas a mejor capacitar al profesorado; 3. Compromiso compartido y actividades en colaboración; 3. Conocimiento y destrezas; 5. Liderazgo; 5. Feedback, como indicador de la eficiencia de los profesores y de sus posibilidades de éxito con sus alumnos mediante interacción (Pierón, 1998) y rendimiento de cuentas. En la figura 2, se señalan los componentes clave para la mejora escolar propuestos por Bolívar (2009):



Figura 2. Componentes clave de la mejora escolar de Bolívar (2008).

El esquema anterior pone de manifiesto que para alcanzar buenas experiencias de aprendizaje en los alumnos se requiere, en primer lugar, de que los procesos del segundo círculo, circunscritos en el interior del aula, se den de un modo congruente. Organizar con coherencia en el currículum que se desarrolla cuenta, los modos de aprendizaje de los alumnos, la actuación docente y las experiencias de enseñanza aprendizaje que se proporcionan son los componentes de primer orden, sin embargo, para potenciar sus

alcances deben estar cubiertos por otros componentes relacionados con la organización de la escuela, como son la rendición de cuentas, el liderazgo, la conformación de comunidades de aprendizaje y la administración de los recursos.

Diversas estrategias se han implementado para construir la capacidad de mejora de las escuelas, centradas en el desarrollo de las capacidades de la organización. Una de ellas es el Desarrollo Organizativo u Organizational development, ejemplificada en los programas School-Based Review, School Improvement, School-Based Curriculum Development. Otra estrategia está constituida por las Organizaciones que aprenden, que ofrece un marco relevante y prometedor, a condición de ser conscientes de sus limitaciones internas y externas para implementarlo en las escuelas públicas (Bolívar, 2009).

Modelos basados en la autonomía de los centros educativos y la rendición de cuentas.

Desde hace varios años, en América se han puesto en práctica modelos basados en la autonomía de los centros educativos consistentes en la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución. Los recursos pueden ser en dinero, equipamiento, material didáctico o las condiciones legales que permitan a la escuela cumplir con las nuevas funciones que se le transfieren.

En el marco del 1er. Seminario Internacional de Investigación para una Mejor Educación, Bello y Bolaños (2002) recalcaron la existencia de una relación directa entre la responsabilidad sobre los logros de aprendizaje que asumieron determinados centros educativos y la calidad de los procesos educativos obtenidos, al verse favorecido el desarrollo de nuevas capacidades y se fortalece la organización. De este modo, la necesidad de los profesores dar cuenta de procesos y resultados y hacerse responsable por ellos, será positiva en la medida que se promueva la búsqueda en los centros educativos

de acciones para mejorar los conocimientos que los profesores poseen, a fin de impulsar iniciativas que permitan superar sus debilidades individuales y de grupo, basados en un verdadero trabajo colaborativo.

Otros estudios muestran cómo la rendición de cuentas o enfoque de accountability se ha orientado en relación a diversos factores. Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000) apuntan que las escuelas charter en Chicago, son evaluadas cada año sobre la base de su rendimiento en pruebas estandarizadas, la estabilidad financiera y el cumplimiento de metas y normas. Los padres son informados de las metas y las estrategias a cumplir. De hecho, se señala que las experiencias en la que la rendición de cuentas es una entrega voluntaria de información, en vez de ser obligada, los resultados son mejores y más sostenibles.

Minas Gerais representa uno de los casos más representativos de la implementación positiva de la rendición de cuentas en Brasil. Espínola (2001) refiere que Minas Gerais ha sido uno de los estados en los que el rendimiento académico medido por el Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB), ha aumentado de manera significativa, en comparación con todas las unidades federadas brasileñas, pasando del décimo lugar en 1992 al primero en 1998 (Castro, 1999). La estrategia fundamental de la reforma implementada fue mejorar la eficiencia del sistema y la calidad de la enseñanza del nivel primario y secundario. Los componentes de la reforma son los que se describen a continuación:

1. La Caja Escolar como requisito para recibir los recursos de libre disponibilidad desde la Secretaría Estatal, para ello, la escuela elaboró el Plan de Desarrollo Escolar en el que participaron la comunidad y la Caja Escolar, que es una sociedad civil sin fines de lucro que le otorga personería jurídica y la autoriza a administrar los recursos. Los recursos fueron transferidos a una cuenta bancaria de la Caja Escolar, y pueden ser usados según las prioridades de la escuela, sin predeterminación desde la Secretaría Estatal.

2. El Consejo Escolar, compuesto por el director, representantes de los profesores, especialistas de educación, alumnos mayores de 16 años y padres y apoderados. Los miembros son elegidos por la comunidad escolar por períodos de un año. Las responsabilidades del Consejo son: gestión y control del pago de salarios, evaluación del desempeño docente, fiscalización de los gastos y evaluación del sistema. Además, opinan sobre los planes escolares, las inversiones, la gestión de recursos humanos y el mejoramiento de la enseñanza.
3. La Elección de directores. De los postulantes que cumplieron con requisitos de titulaciones y de aprobación de una prueba escrita de conocimientos, se seleccionaron los mejores, quienes presentan al Consejo Escolar su plan de trabajo, y es elegido el que obtiene la mayor votación en la que participa la comunidad escolar compuesta por profesores, alumnos y padres y apoderados.
4. Plan de Desarrollo Escolar, que cubre un período de 5 años, y fue elaborado por una comisión nombrada por el director, y luego aprobado por el Consejo. Este Plan define la situación en que la escuela desea estar al final de los 5 años en cuanto a la gestión de los aspectos pedagógicos, de recursos humanos y la infraestructura.

Para la evaluación del período 1990-1994 se realizaron entrevistas y se hizo el análisis de información secundaria, incluyendo los resultados de la evaluación externa realizada por el estado, la que se correlacionó con las cinco variables de la autonomía. Los resultados mostraron lo siguiente: los alumnos en los cuatro primeros grados mejoraron en matemática (41.7%), portugués (20.3%) y ciencias (6.8%). Las tasas de reprobación entre 1ro y 4to grado bajaron de 40% a 14%. Los efectos sobre el 5to grado son menores, puesto que el rendimiento académico mejora levemente en la evaluación de 1992-1993, y baja en la evaluación de 1993-1994. Se mantuvieron los índices de reprobación en este nivel educativo.

A partir del análisis de los resultados anteriores, Espínola (2001) señaló que las medidas administrativas contribuyeron con mayor fuerza que las medidas pedagógicas en

el desarrollo de acciones para mejorar los indicadores de rendimiento educativo. Por ejemplo, la elección de director por sí sola no tuvo efectos sobre los resultados educativos, pero contribuyó a controlar una práctica tradicional en Brasil, la del nombramiento político de directores, que no daba garantías de calidad técnica ni de compromiso con los intereses de la escuela. Entre las medidas pedagógicas de mayor implicación en la elevación del rendimiento académico está la evaluación externa, ya que promovió el desarrollo de estrategias para mejorar el aprendizaje. Igualmente, el conocimiento de los resultados de la evaluación externa favoreció la implementación de acciones para mejorar los índices de rendimiento.

Posterior a la devolución de los resultados de la evaluación externa, se realizaron las siguientes acciones nombradas por Espínola (2001): contratación de auxiliares con formación docente para actividades de recuperación con alumnos de bajo rendimiento (resultados no muy buenos), los alumnos de mejor desempeño comenzaron a ayudar a los de menor desempeño (buen resultado), realización de cursos de evaluación para profesores (escaso impacto en la reducción de la reprobación y el mejoramiento del desempeño después de un año); desarrollo de cursos de recuperación para alumnos de 1er grado de enseñanza básica con participación de los padres (no muy positivo); ejecución de cursos formales de gestión para directores (menos efectivo que la discusión de los asuntos de gestión con el Consejo y resto del personal de la escuela).

En Chile, Argentina, Nicaragua y Perú se han desarrollado proyectos e investigaciones similares al de Minas Gerais. Estas acciones evidencian que la transformación de las escuelas es un fenómeno mundial, específicamente, que la necesidad de cambiar la escuela y mejorar los procesos de aprendizaje de alumnos y docentes es una exigencia ineludible en la sociedad del conocimiento.

Liderazgo sistémico.

El liderazgo sistémico es un proyecto en la indagación del conocimiento que se genera por parte de los profesores en sus escuelas y que es compartido y usado en la organización, fundado en la premisa de Darling-Hammond (2001, p. 314) que dice: “Si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa, hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo”.

Esta estrategia, como cualquier otra acción encaminada a la mejora, encuentra obstáculos para implementarse. Hopkins (2008) propone las siguientes acciones para comenzar a colaborar en un contexto resistente:

1. Cada docente invita a otro colega a observar su trabajo en el aula y fuera de ella.
2. Los observadores anotan las mejores prácticas que realiza para no ser intimidantes.
3. Se llevan a cabo reuniones conjuntas de análisis y categorización de las mejores prácticas para agruparlas en un catálogo de buenas prácticas.
4. Se lleva a cabo la puesta en práctica de la información colectada; esto lleva a otra etapa de intercambio-observación, a un nuevo diagnóstico y a un proceso de seguimiento. Es así como se pueden elaborar planes de mejora.
5. Lo anterior es la base para conformar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje.

El liderazgo sistémico requiere la formación de líderes sistémicos. Hopkins (2008) explica que los líderes sistémicos son los docentes y directivos que se preocupan y trabajan por el éxito de otras escuelas además de la propia. Éstos se caracterizan por medir su éxito en términos de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar mayores logros, se empeñan en alzar la vara y reducir las brechas, están dispuestos a

asumir roles de liderazgo sistémico sabiendo que para cambiar el sistema a gran escala hay que comprometerse con él de manera significativa.

El liderazgo sistémico es un trabajo orientado a la solución de problemas técnicos denominados desafíos adaptativos. Por desafío adaptativo debe entenderse como una situación problemática para la cual las soluciones se encuentran fuera de las formas usuales de operar. Hopkins (2008) expone que la movilización de las personas para enfrentar los desafíos adaptativos es un elemento central de la práctica de liderazgo. En definitiva, el trabajo adaptativo requiere reflexionar acerca del propósito moral a través del cual se aspira a mejorar y exige realizar diagnósticos de las realidades que enfrentan las escuelas y que amenazan la realización de dichos propósitos.

Los modelos de enseñanza – aprendizaje ocupan un lugar relevante en el liderazgo sistémico, Hopkins (2008) los considera la caja de herramientas de los líderes sistémicos. La elección de uno u otro modelo de parte de la escuela definen de manera simultánea la naturaleza del contenido, las estrategias de aprendizaje y las disposiciones para la interacción social que conforman los contextos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Por ejemplo, en aulas poderosas los estudiantes aprenden modelos para extraer información e ideas de clases y presentaciones, para memorizar información, construyen hipótesis y teorías, captan conceptos y aprender a inventarlos, utilizan metáforas para pensar creativamente y trabajan efectivamente con otros para emprender y completar tareas grupales.

Los primeros resultados originados de la adopción del trabajo adaptativo indican que ocurre a lo largo del tiempo, conlleva inicialmente ansiedad e incertidumbre, el apoyo y técnico y psicológico es fundamental, el aprendizaje de nuevas habilidades se realiza en forma gradual y mediante un desarrollo, se necesita presión y apoyo en un ambiente de colaboración para lograr un cambio exitoso y por último, las condiciones organizacionales dentro de la escuela y en relación con ésta determinan la posibilidad de que el mejoramiento escolar ocurra o no.

Los beneficios logrados por la escuela inglesa Robert Clack que implementaron el liderazgo sistémico en aras de lograr que el centro escolar quedara exenta de medidas especiales debido los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, han sido la confianza de los líderes para determinar lo que debía realizarse, la construcción de una participación comprometida del equipo directivo para ayudar a otra escuela a enfrentar una situación similar a la que ellos habían atravesado y la adquisición de un grado de desarrollo profesional único.

Retomando que las escuelas poseen una cultura profesional particular y que la congruencia entre ésta y las propuestas de mejora escolar, el liderazgo sistémico resulta una opción viable en el deseo generalizado de mejorar la educación en México.

Comunidades de aprendizaje.

La transformación de la escuela supera los esfuerzos por adaptarla o compensarla que sólo han llevado a la exclusión de determinados sectores sociales e igualdad. En este escenario, las comunidades de aprendizaje representan una propuesta para dar respuesta igualitaria a la actual transformación social.

Las comunidades de aprendizaje de educación son diametralmente opuestas a aquellas escuelas que neutralizan los objetivos de las reformas adaptándolas a su propia cultura escolar. Flecha y Tortajada (1999) señala que las comunidades de aprendizaje parten de un concepto educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la actuación de todos de los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión, y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos

constantemente, de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada.

Existen ciertos requisitos para que una escuela devenga en comunidad. Algunos autores (Flecha y Tortajada, 1995; Maldonado, 2005) puntualizan los siguientes:

- Es necesario que todo el personal docente, el equipo directivo, el consejo escolar, la asamblea organizada por la asociación de madres y padres y la dirección general con competencias en el tema, decidan serlo para que sea posible asegurar una implicación y participación real.
- Parte de la idea que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y a no acceder a un puesto de trabajo. Si esto se logra, el siguiente paso es la selección de prioridades por parte de todos.
- Para alcanzar los objetivos asumidos, proyectar las actividades y evaluar los resultados también se requiere la actuación conjunta de los diferentes agentes implicados.
- La organización de las comunidades de aprendizaje debe ser democrática y participativa entre todas las personas, que deciden, en igualdad de condiciones, los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos. Si fracasan, es el fracaso de todas y todos, y si triunfan también.
- Por último, las comunidades se comprometen a proporcionar el aprendizaje de instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales del contexto, combatiendo los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales posibilitando la diversidad desde la igualdad.

Para 1999, ya existían cuatro comunidades de aprendizaje en escuelas infantiles y primarias de Euskadi. Flecha y Tortajada, (1999) refieren que los protagonistas de estas transformaciones han sido los profesorado, familiares y comunidades en general, cuyo esfuerzo comprometido están haciendo posible las transformaciones educativas igualitarias en la sociedad de la información.

Las comunidades de aprendizaje provienen del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas profesoras y profesores, asesoras y asesores, autoras y autores, familiares y voluntariado, por ello, no necesitan adaptar los objetivos ni las acciones a una cultura escolar, sino que crean una cultura propia que busca el mejoramiento de todos y todas a través de la educación.

Modelos de formación de los docentes en servicio

Ya se ha manifestado con anterioridad que una de las demandas educativas del mercado laboral es la formación de trabajadores con una permanente actividad de formación y aprendizaje. La labor docente no está exenta de tal exigencia, por tanto, el aprender a enseñar no puede ser una actividad que inicia y termina en la etapa de formación de los profesores en las escuelas normales o universidades pedagógicas. Para dar respuesta a este requerimiento laboral, los docentes en práctica han desarrollado diferentes modelos para actualizarse, dependiendo de sus necesidades específicas, experiencia e intuición. Chang y Simpson (1997) han sintetizado y clasificado los modelos de formación en cuatro clases, tomando como argumento el grado de estructuración y de adaptación a los individuos: aprender de otros mediante cursos; aprender solo o autoformación; aprender con otros en seminarios y grupos; y aprendizaje informal o no planificado y abierto, los cuales se describen a continuación:

a) Cursos de formación

Los cursos de formación son la modalidad formativa más extendida en la educación básica; implican la presencia de un formador que es considerado experto en un ámbito de conocimiento disciplinario, el cual determina el contenido, así como el plan de actividades. Las sesiones se desarrollan con gran claridad de objetivos o resultados de aprendizaje, relacionados con la adquisición de conocimientos y destrezas. Aunque la

formación se orienta de forma homogénea al grupo en conjunto, el aprendizaje se entiende como un proceso individual.

b) Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se efectúa realizando tareas grupales. Este aprendizaje comprende procesos formativos que se orientan al grupo. Esto implica no sólo que las actividades de aprendizaje se realicen con otros compañeros, presentes físicamente o no, en un contexto de interacción y colaboración, sino que las metas y los resultados de ese aprendizaje son también de carácter esencialmente grupales. Consecuentemente, lo que identifica a esta modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje. La redacción conjunta de un informe, el diseño compartido de un proyecto de investigación y la negociación de alternativas de solución a un problema planteado constituyen algunos ejemplos de este aprendizaje.

c) Autoformación

La autoformación parte del supuesto de que cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación, premisa que es coherente con los principios del aprendizaje adulto. La autoformación es un tipo de formación básicamente abierta y no planificada, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, y en la que la reflexión juega un importante papel. Teniendo en cuenta que el desarrollo profesional no es un proceso equilibrado, sino que pasa por distintos momentos, los ciclos autoformativos ofrecen la oportunidad de considerar la propia experiencia sobre la que se sitúa el foco de la reflexión y el aprendizaje.

d) Aprendizaje informal

El aprendizaje informal muchas veces ocurre sin que la persona se lo proponga. Se da mediante la observación de otra persona haciendo algo, leyendo un artículo que por casualidad se ha encontrado, accediendo a una página de Internet que proporciona información que no se buscaba pero que resulta de interés personal, etc. El aprendizaje informal es, por su propia naturaleza, una modalidad formativa abierta y no planificada, y como tal diferenciada del aprendizaje formal.

Los profesores en función han adoptado una o más de las modalidades que han sido descritas, de acuerdo con sus necesidades o para cumplir con las exigencias de su centro de trabajo o del sistema educativo, de forma relativamente autónoma y personal. Sin embargo, las teorías que entienden la formación como un proceso que ocurre dentro de un espacio intersubjetivo y social han aumentado. Por lo tanto, aprender a enseñar se considera ahora como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o un ambiente con el que el individuo interacciona.

El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vigotsky establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo, y en la formación docente ocupa un lugar relevante. Con la finalidad de avanzar en la comprensión del proceso de aprender a enseñar, García (2002) señala que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. A partir de estas afirmaciones recientemente se han creado grupos sociales llamados comunidades discursivas que comparten formas de pensar y de comunicarse. Son comunidades que establecen redes y que sirven para compartir, intercambiar, situarse en el mundo, recibir apoyo, entre otros intereses, dado que es el trabajo en equipo lo que conduce a un mejor uso del conocimiento, lo que lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas.

A modo de cierre de este capítulo, se reconoce que para cambiar las escuelas, el trabajo de los profesores y la forma en que éstos aprenden, con el propósito de mejorar la educación y las condiciones de vida de la sociedad, resultan insuficientes las reformas nacionales, las declaraciones de buenos deseos y los proyectos inconclusos de los docentes. Es una realidad que los profesores adaptan su práctica docente a las condiciones del entorno escolar y social con facilidad, no así el sistema educativo, que exige la homogeneidad en los resultados académicos de los alumnos olvidando las condiciones desiguales en la población. En cambio, una visión educativa nacional, iniciada desde las escuelas, tiene mayores probabilidades de éxito que las reformas nacionales impuestas desde arriba, como Bolívar (2009) ha señalado. Por otra parte, reconocer a los profesores como trabajadores de conocimiento implica establecer acciones para que mejoren día a día su función. Existen los conocimientos y recursos para lograr un cambio real, sin embargo, el compromiso político, económico y social es determinante para iniciarlo y mantenerlo.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se describe a detalle el desarrollo de la metodología que se utilizó con el fin de recabar información suficiente en cantidad y en calidad para dar respuesta a las preguntas que rigen este trabajo de investigación. En esta sección se presentan las características generales de la metodología cualitativa de investigación y de la etnografía, que constituyó el marco referencial interpretativo implementado. De igual forma se exponen los criterios que se utilizaron para seleccionar la muestra de profesores que participan en el estudio. Los instrumentos para recabar información reciben especial atención, por ello, se puntualizan sus características y procedimiento de aplicación. Por último se detalla el proceso implementado en la recolección de la información y en el análisis de los datos recolectados, así como la triangulación que se realizó para construir la credibilidad de la investigación.

Enfoque metodológico

En el presente estudio se indagó sobre la forma en que cuatro docentes de una escuela primaria, caracterizados por implementar innovaciones por iniciativa propia en sus aulas, generan, transforman y comparten el conocimiento dentro del aula y fuera de ella, así como los tipos de colaboración que establecen con los demás docentes.

Para explorar las experiencias de los profesores dentro de la escuela se optó por la metodología cualitativa dada su naturaleza inductiva (Álvarez-Gayou, 2007; Pita y Pértegas, 2002), ya que permitió a la investigadora desarrollar conceptos, interpretaciones y comprensiones relativas a la práctica docente y la colaboración entre profesores partiendo de pautas de los datos analizados en el marco teórico y de su propia experiencia.

La búsqueda principal de la metodología cualitativa es la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (Hernández, Fernández-

Collado y Baptista, 2006), tarea que se logra en la medida que la indagación cumpla con ciertas características. A continuación se describen las particularidades que Miles y Huberman (1994) confieren a la investigación cualitativa, y la forma en que éstas se relacionaron con las etapas del presente trabajo investigativo:

1. La investigación cualitativa debe realizarse a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente banales o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, los grupos, las sociedades y las organizaciones. En este sentido, la investigadora, por ser parte de la planta docente del contexto de investigación, estuvo en contacto con los participantes antes y después de la implementación de los instrumentos de recopilación de información y aún después de concluida la investigación.
2. El papel de los investigadores cualitativos alcanza una visión sistémica, amplia e integrada, denominada holística, de las normas explícitas e implícitas del objeto de estudio. La investigadora, en este caso, tuvo la oportunidad de que sus supuestos iniciales se vieran enriquecidos por las observaciones y conversaciones acordadas e informales, orientada siempre a la comprensión de las relaciones, motivaciones, limitaciones y satisfacciones de los profesores participantes.
3. El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde adentro, llevando un proceso de profunda atención, de comprensión, de comprensión empática y de suspensión de las preconcepciones de los temas objeto de la discusión. La observación realizada en el contexto real de los participantes, aula y escuela, se desarrolló en torno a una guía que permitió enfocar la atención en los detalles y sucesos que se originan en el trabajo pedagógico de los docentes y en las relaciones de colaboración que establecen con los demás profesores y directivos. Las entrevistas se organizaron en torno ideas y conceptos significativos para la investigación, tales como formación docente, uso del tiempo, colaboración y actitud frente al cambio educativo.
4. Leyendo estos materiales, el investigador está listo para aislar ciertos temas y expresiones que puede y expresiones que pueden revisarse con los informantes,

pero que deben mantenerse en su formato original a través del estudio. La codificación de los datos recabados condujo a la identificación de los temas aislados mencionados por los autores (Miles y Huberman, 1994) que a su vez originaron las categorías de análisis.

5. Una tarea fundamental consiste en explicar las formas en las que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares. Esto se consiguió al adoptar la etnografía etnohistórica (Álvarez-Gayou, 2007) como marco referencial explicativo, ya que las condiciones cotidianas laborales y de colaboración de los docentes investigados se relacionan con los cambios sociales, económicos, políticos, de organización y personales que la crisis de la modernidad y la incertidumbre de la postmoderna han generado a nivel mundial.
6. Hay muchas interpretaciones posibles de la información recabada, pero algunas son más convincentes que otras por razones teóricas o de consistencia interna. La triangulación fue la estrategia utilizada para lograr dicha consistencia, ya que integra tanto los datos recabados como la teoría revisada al inicio de la investigación.
7. Se utilizan relativamente pocos instrumentos generalizados. El investigador constituye el principal instrumento de medida. Los principales instrumentos utilizados en la indagación fueron la observación participante y la entrevista en profundidad, y en menor grado el análisis de documentos. Por otra parte, la investigadora adecuó estos instrumentos antes y durante la recolección de información.
8. La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden hundirse, sub-agruparse o cortarse en segmentos semi-ópticos. Se pueden organizar para permitir que el investigador contraste, compare, analice y ofrezca modelos. Las palabras de los profesores, plasmadas en las entrevistas, constituyeron uno de los elementos centrales la presente investigación, orientada a la comprensión de las condiciones de organización y colaboración que afectan a los docentes en situación de cambio, tanto positiva como negativamente. De ahí la

relevancia que la codificación de información recabada tiene en este estudio y la construcción de un reporte detallado de los resultados.

Para comprender su conveniencia en el logro de los objetivos de la investigación resulta necesario ahondar en las características del marco referencial interpretativo utilizado. En un primer momento se describirán las particularidades de la etnografía, enseguida los rasgos de la etnografía etnohistórica y por último la relación de ambas con el objeto de estudio.

La etnografía es una descripción de un grupo o sistema social o cultural realizada mediante el trabajo de campo que implica una observación participativa del investigador (Álvarez-Gayou, 2007); como resultado se obtiene una descripción de las creencias y prácticas de dicha sociedad y una explicación de cómo sus diferentes partes o estratos sociales contribuyen a crear un todo unificado, consistente y coherente (Belmonte, 2002). La descripción anterior corresponde a las características del proceso investigativo realizado, que se inició con la inmersión en el escenario de investigación del que la investigadora forma parte por pertenecer a la planta docente, la recolección de datos mediante la observación sistematizada y entrevistas, continuando con la organización de la información su interpretación contextualizada a la luz de la teoría seleccionada, con la finalidad de avanzar en la comprensión de las relaciones que se establecen entre las condiciones laborales de una escuela y las características personales y profesionales de un grupo de profesores con una actitud favorable al cambio educativo.

Dentro de la etnografía se reconocen variantes distintos. Boyle (1994), propone cinco tipos de los cuales, la etnografía etnohistórica corresponde mejor a las necesidades del estudio, ya que implica el recuento de la realidad cultural como producto de sucesos históricos del pasado. La situación actual de los profesores en general es de crisis a raíz de los cambios que el fin de la modernidad y el advenimiento de la postmodernidad ha producido en los distintos ámbitos de la vida humana desde hace más de 50 años; estos cambios sociales, económicos, políticos, de organización y personales afectan

directamente la función de la escuela y las prácticas de los docentes en la actualidad, por ello la etnografía etnohistórica permitió que el pasado y el presente se unieran para comprender la actuación de los profesores.

Participantes

El grupo de personas sobre el cual se recolectaron los datos, denominado muestra (Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2008) está constituido por un profesor y tres profesoras de educación primaria que laboran en una escuela privada. Los participantes fueron seleccionados intencionalmente, tal y como aconseja Mayan (2001) pues son ellos los mejores informantes sobre el problema a investigar, así como el contexto en el que laboran. Los profesores recibieron previa invitación para participar, y estuvieron dispuestos a ser observados y entrevistados. A continuación se describen las características la muestra.

Esta muestra, de acuerdo con Martínez (2006) es basada en criterios, los cuales fueron pensados en las ventajas que proporcionan en el logro de los objetivos de la investigación. Los criterios que se consideraron fueron: género, edad, perfil docente, años de servicio, niveles educativos en los que ha trabajado, institución de procedencia, antigüedad en la institución, área de trabajo, grado que atienden, situación de cambio y disponibilidad y consentimiento. En la tabla 1 se detallan las características de la muestra de acuerdo con los criterios señalados.

La selección de estos criterios se realizó con el objetivo de los participantes y sus prácticas se acercaran a la descripción de trabajador de conocimiento, es decir, a *“aquel que requiere que una persona recabe, procese, modifique, y organice información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en un contexto dado”* (Flores y Flores, 2004, p. 6).

Tabla 1

Características de los profesores participantes

Criterio	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4
Género	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer
Edad	40 años	40 años	35 años	35 años
Perfil docente	Normal básica	Licenciatura en historia	Licenciatura en ciencias de la educación con especialidad de en pedagogía y orientación educativa	Licenciatura en educación primaria
Años de servicio	22 años	20 años	6 años	9 años
Niveles educativos en los que ha trabajado	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
Institución de procedencia	Colegio Vista del Valle	Colegio Vista del Valle	Colegio Vista del Valle	Colegio Vista del Valle
Antigüedad en la institución	10 años	14 años	4 años	1 año
Área de trabajo	Español	Español	Español	Español
Grado que atienden	1°	2°	4°	5°
Situación de cambio	Trabaja por proyectos. Elabora material didáctico en coordinación con los padres de familia de su grupo	Es reconocida por su actitud	Diseño y desarrolla proyectos en el aula y gestiona su implementación en los demás grupos.	Involucra a demás profesores en las actividades pedagógicas que planea
Disponibilidad y consentimiento	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable

Instrumentos

La recolección de datos en la investigación cualitativa ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes (Hernández et al. 2008), por lo tanto, las aulas de los cuatro profesores y el entorno en el que conviven dentro del colegio constituyen el contexto donde se realizó esta actividad.

Los instrumentos, al igual que los procedimientos y las estrategias a utilizar, los dicta el método escogido, aunque, básicamente, la metodología cualitativa se centra alrededor de la observación participante (Álvarez-Gayou, 2007; Belmonte, 2002) y la entrevista en profundidad, además de las notas de campo y la revisión de documentos (Martínez, 2006; Mayan, 2001; Taylor y Bogdan, 1987).

Para cumplir los objetivos de la presente investigación, se decidió la utilización de la observación participante con toma de notas, la entrevista en profundidad y la revisión de documentos que enseguida se describen.

La observación participante

El ser humano desde temprana edad utiliza la observación como el medio para conocer el mundo y relacionarse con él. La observación es una actividad que se realiza de manera cotidiana pero se diferencia de la realizada con fines científicos, como en esta investigación, porque ésta última es sistemática y propositiva (Álvarez-Gayou, 2007).

La observación que se realizó en el escenario de investigación es la de observador como participante (Junker, 1960) ya que se cumplirá con la función de observar durante periodos cortos en las aulas de los profesores y en los sitios utilizados para relacionarse y aprender, sin vincularse con las actividades que dentro de estos escenarios se desarrollen. Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes (Taylor y Bogdan, 1987) por lo que las primeras

observaciones tienen la finalidad de establecer el rapport con los informantes más que la recolección de los datos.

Mediante el rapport se pretende comunicar la simpatía que la investigadora siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera, igualmente se pretende lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentidos respecto del escenario y de otras personas, compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas (Taylor y Bogdan, 1987).

La observación participante realizada dentro del aula y en los momentos de interacción entre docentes, atendió con prioridad los elementos propuestos en la guía o checklist propuesta de Merriam (1988) a saber: el contexto, los participantes, las actividades e interacciones, la frecuencia y duración de las actividades, las actividades informales y no planeadas, los significados simbólicos y connotativos de las palabras, la comunicación no verbal constituía por el vestido y el espacio físico, las medidas no intrusivas tales como claves físicas, las acciones o palabras que no suceden y el comportamiento del investigador. El propósito de utilizar esta guía y no otra consistió en observar al profesor en el aula en cuanto a la toma de decisiones, formas de comunicación, solución de problemas y uso del tiempo, sin el control de la realidad estudiada de parte de la investigadora. La guía de observación puede observarse a detalle en los anexos del presente documento.

La observación participante, para que sea considerada método de investigación analítico, debe apoyarse del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas (Taylor y Bogdan, 1987), por ello se tomará nota después de cada observación. También se tomaron notas durante la etapa previa al trabajo de campo. Puesto que los registros escritos proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, se pretendió que la obtención de datos fuera lo más completa posible. Las notas de campo incluyeron, además de las descripciones de lo que ocurrió en un escenario, un registro de

los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos de la investigador y áreas futuras de indagación.

Las notas de campo incluyeron descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones; las acciones, intuiciones o hipótesis de trabajo de la observadora, el uso del tiempo, en otras palabras, los mismos indicadores de la guía de observación. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registró con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describió detalladamente, lo anterior siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987) para la observación participante.

La toma de notas, de acuerdo con Dabbs, 1982; Whyte, 1980, Schwartz y Jacobs, 1979, es una actividad que necesita el empleo de grabadoras, cámaras de video y cámaras fotográficas para recolectar datos a intervalos regulares argumentando que el observador difícilmente puede recordar con precisión y registrar subsecuentemente los detalles importantes de lo que ha ocurrido en el escenario. En cambio, otros observadores entienden que los dispositivos de registro intrusivo atraen necesariamente la atención del observador e irrumpen el flujo natural de los acontecimientos y conversaciones en el escenario. Douglas (1976, p. 53) por ejemplo escribe que “todas las razones llevan a creer que los dispositivos de registros intrusivos tienen efectos fundamentales en la determinación de que los actores piensan y sienten sobre el investigador (principalmente, los vuelven terriblemente suspicaces y los ponen en guardia) y sobre lo que hacen en su presencia”. Taylor y Bogdan (1987) opinan que los investigadores deben abstenerse de grabar y tomar notas en el campo por lo menos hasta que hayan desarrollado una idea del escenario y puedan entender los efectos del registro sobre los informantes. Tomando en consideración lo anterior, la investigadora determinó abstenerse del uso de dispositivos electrónicos en la observación participante.

Para finalizar esta sección es pertinente señalar que los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que se sientan que han completado sus estudios, pero la

mayor parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas pasadas en el campo les procuran resultados decrecientes. Glaser y Strauss (1976) emplean la expresión saturación teórica para referirse a este punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes. El momento de dejar el campo en este trabajo indagatorio fue al concluir la etapa de interpretación de la información, ya que la observación y el diálogo con los participantes permitió enriquecer la información recabada y corroborar la exactitud de la transcripción.

La entrevista en profundidad

La entrevista en términos generales es una conversación que tiene una estructura y un propósito, es también la herramienta de excavar favorita de los sociólogos (Benney y Hughes, 1970).

Las entrevistas cualitativas contrastan con la entrevista estructurada, propia del enfoque metodológico cuantitativo, al ser flexibles y dinámicas. Este instrumento de recolección de datos ha sido descrito como no directivo, no estructurado, no estandarizado y abierto (Taylor y Bogdan, 1987). En este estudio la entrevista en profundidad fue pensada como reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las experiencias o situaciones laborales, tal como las expresan con sus propias palabras.

La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El rol del entrevistador implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1987). En tanto método de investigación cualitativa, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante ya que ambas tratan de establecer rapport con los informantes, formulan inicialmente preguntas no directivas

y aprenden lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

Las entrevistas realizadas en el presente estudio se orientaron al aprendizaje sobre los acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente sobre el trabajo de conocimiento que realizan los profesores. Los entrevistados fueron informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actuaron como observadores de la investigadora, son sus ojos y oídos en el campo dada su antigüedad en el colegio. En tanto informantes su rol no consistió simplemente en revelar sus modos de ver, sino que deben describir lo que sucede en la escuela y el modo en que otras personas lo perciben (Taylor y Bogdan, 1987).

La guía de entrevista que se utilizó no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. Éstas sirven solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. Se destaca la importancia de crear un espacio para que las personas se sientan cómodas para hablar libremente sobre sí mismas, por lo que se realizaron en un horario fuera de la jornada escolar y en un sitio previamente convenido con el informante, a lo largo de tres momentos con cada profesor. En el Apéndice A se presenta la guía que se utilizó.

En las entrevistas los informantes son agudamente conscientes de que el propósito del investigador es realizar una investigación. Puesto que ya saben que sus palabras son sopesadas, es menos probable que los alarme la presencia de un grabador (Taylor y Bogdan, 1987), por lo tanto, durante la realización de la entrevistas de este estudio se utilizó una grabadora que permitió a la entrevistadora captar mucho más que si repasara únicamente sobre su memoria.

La revisión de documentos

Los documentos escritos tales como informes oficiales, comunicaciones internas, correspondencia, contratos, nóminas de salarios, archivos, formularios de evaluación y diarios proporcionan una importante fuente de datos, y que los documentos escritos a veces son considerados confidenciales, es por lo general, sensato aguardar hasta haber estado en el campo durante cierto tiempo antes de pedir que nos sean exhibidos (Taylor y Bogdan, 1987). Los documentos recabados a lo largo de la investigación fueron el currículum vitae de los profesores, las planeaciones de clase, los informes de los proyectos que han implementado y el registro de entradas y salidas, previo consentimiento de los involucrados, los cuales se utilizaron en la etapa de triangulación de la información para validar los datos que así lo requirieron.

Procedimientos

No existe un proceso para implementar una investigación cualitativa, sin embargo, Hernández et al. (2008) explican que existen actividades específicas para realizar un estudio de este tipo. Álvarez-Gayou (2007) señala 11 pasos para la investigación cualitativa, detallados en la figura 3, mismos que fueron la base para que la investigadora diseñara su propio proceso para lograr la comprensión del tema de estudio.

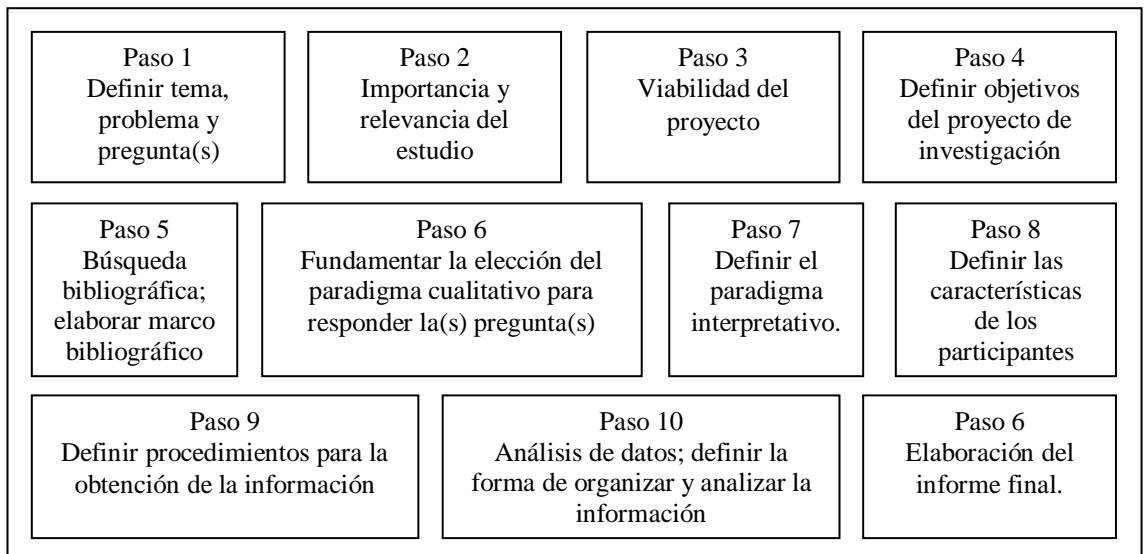


Figura 3. Pasos para la realización de una investigación cualitativa de Álvarez-Gayou.

Del paso 1 al 8 de los propuestos por Álvarez-Gayou (2007) fueron implementados en este estudio tal y como se señalan en la figura 4. En la figura 3 se muestran las acciones ajustadas a la etnografía que se llevaron a cabo, desde de la recolección los datos, pasando por la forma de analizar los datos y transformarlos en información que permita responder a las preguntas de investigación, hasta la salida de campo.

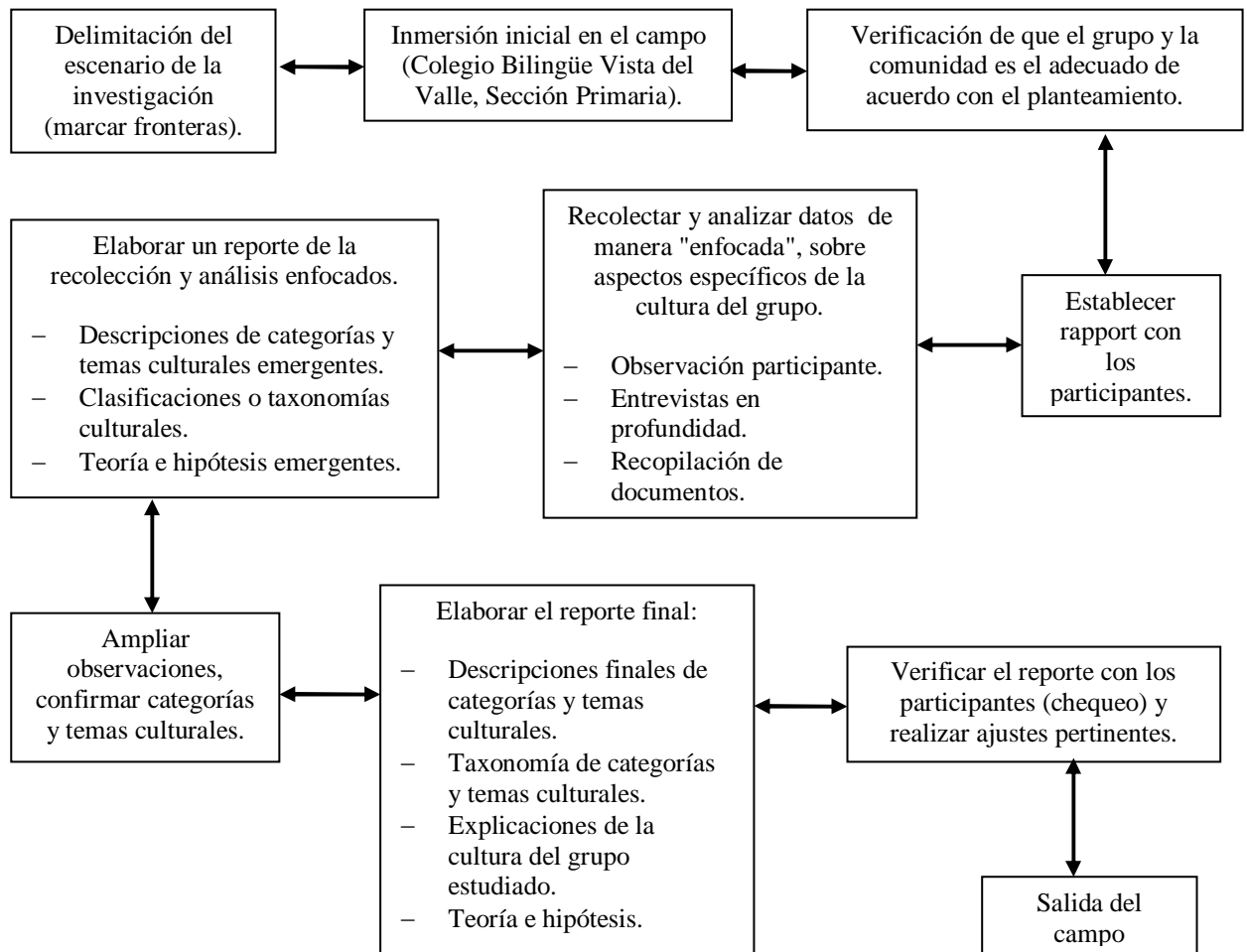


Figura 4. Acciones que se llevarán a cabo en el estudio etnográfico.

Análisis de datos

En el análisis de los datos se aplicó un conjunto de procedimientos que permitieron a la investigadora la organización, manejo, selección, síntesis, orden, comparación y agrupación de los datos, en una continua reflexión sobre los datos a fin de obtener resultados relevantes para responder las preguntas de investigación.

El análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas. El procedimiento seleccionado para esta investigación se dividió en tres etapas. La primera fue una fase de descubrimiento de procesos, es decir, de la identificación de temas y de desarrollo de conceptos y proposiciones. La segunda fase llegó al finalizar la recolección de datos; consta de la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Ambas están en correspondencia con las fases propuestas por Taylor y Bogdan (1987). En la etapa final, se validaron los datos surgidos en las entrevistas, observaciones y documentos mediante la triangulación (Hernández, et al, 2008; Álvarez-Gayou, 2007).

A continuación se describen con detalle las fases de descubrimiento, codificación y Validación de datos (Taylor y Bogdan, 1987) que se siguieron al finalizar la recolección de la información en el escenario seleccionado.

a) Descubrimiento

Los pasos específicos que se siguieron en esta etapa fueron:

1. Lectura de los datos. Consistió en reunir todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y leerlos cuidadosamente. Volverlos a leer hasta dominarlos.
2. Seguimiento de la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, es decir, registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión de los datos. También conviene emplear los comentarios del investigador hechos durante las observaciones y entrevistas.
3. Búsqueda de los temas emergentes, tales como temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares (Spradley, 1980).
4. Elaboración tipologías o esquemas de clasificación, las cuales pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías.

5. Desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas. El investigador pasa de la descripción a la interpretación de la teoría a través de conceptos y proposiciones. Los conceptos se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de casos específicos. El desarrollo de un concepto es un proceso intuitivo. Puede ser aprendido, pero no objeto de una enseñanza formal. No obstante hay lugares en los que se puede empezar. Primero, buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen.
6. Lectura del material bibliográfico. Los investigadores cualitativos comienzan sus estudios comprometiéndose mínimamente con teoría y supuestos a priori (Glaser y Strauss, 1967). Cuando el lector encara el análisis intensivo, ya debe haberse familiarizado con la literatura sociológica y con los marcos teóricos pertinentes para su investigación. La lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos. El modo en que el investigador interpreta sus datos depende de los supuestos teóricos que ha asumido. En el presente estudio, el uso del tiempo escolar, las culturas de colaboración y los esfuerzos de los profesores por adecuar su práctica a las necesidades de sus alumnos y requerimientos de la institución educativa aumentaron de importancia, obligando a la investigadora a realizar una lectura más profunda de la teoría relacionada y a la búsqueda de nuevas fuentes arbitradas de información.
7. Desarrollo de una guía de la historia para orientar el análisis, ideando una sentencia o frase que describa el trabajo en términos generales.

b) Codificación

Para la realización de esta etapa, se cumplió con las siguientes acciones:

1. Desarrollo de categorías de codificación, redactando una lista específica de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificado o producidos durante el análisis inicial. Algunas de las ideas serán tentativas y

vagamente formuladas. Una vez que se identifiquen las principales de la codificación, repasar la lista nuevamente hasta eliminar las que se repiten. Asignar un número letra a cada categoría de codificación.

2. Codificación de todos los datos recabados mediante las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales, escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación añadiendo, suprimiendo o expandiendo información.
3. Separación de datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, es decir, recortar las notas de campo, las transcripciones y los demás materiales obtenidos y colocarlos en las categorías en cuadros de información denominados matrices (Hernández et al, 2008).
4. Ver qué datos han sobrado, para ajustarlos a las categorías existentes o para plantear nuevas categorías, aunque Taylor y Bogdan (1987) señalan que ningún estudio utiliza todos los datos recogidos.

Validación de datos

Para verificar si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes se considera como última fase del análisis de datos la validación de resultados mediante la triangulación.

Se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos (Taylor y Bogdan, 1987) o fuentes de datos (Denzin, 1978; Patton, 1980). La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes.

La validación de los resultados se realizó a través de la triangulación de datos, misma que consiste en la comparación de la información proveniente de las notas de

observación, de las entrevistas y de documentos organizados en matrices, para encontrar incidencias e inconsistencias. En el apéndice C se presenta una matriz denominada cuadro de triple entrada que permitió a la investigadora contrastar los datos obtenidos mediante la entrevista, la observación y la revisión de documentos y el apéndice D se incluye la matriz diseñada para agrupar las categorías y las unidades de análisis emergidas de la codificación de los datos.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados de la investigación, obtenidos mediante la aplicación de tres instrumentos de recolección de información y su consecuente interpretación a la luz de la teoría presentada en el marco teórico.

En primer lugar se exponen los resultados por categorías de análisis, las cuáles emergieron de la información vertida en las entrevistas, de los datos recolectados durante las observaciones de clase y de los momentos de interacción de los profesores participantes con los demás, así como de la revisión de planeaciones y currículum de los participantes. En la segunda parte, y con la finalidad de cumplir con los objetivos trazados para esta investigación, se analizan las formas en que trabajan los profesores participantes, las relaciones que establecen con el personal docente del colegio, con los alumnos y padres de familia, y los modelos de formación que adoptan, en el marco de la docencia como trabajo de conocimiento.

Presentación de los resultados

El trabajo de campo se centró principalmente en entrevistas a profundidad realizadas a los cuatro participantes, Licenciados en Educación Primaria o Pedagogía que atienden los grados de 1°, 2°, 4° y 5° del colegio, y en la observación de sus clases y de las interacción con los demás profesores. Dos entrevistas se realizaron fuera de la escuela y del horario escolar, considerando que las profesoras son responsables de los grupos de 1° y 2° grado, los cuales demandan más atención por su corta edad. Dos participantes respondieron la entrevista durante las clases extracurriculares de sus grupos. Las 4 entrevistas se efectuaron en días diferentes y antes de las observaciones, por ello, durante las visitas a los grupos, los profesores conservaban su interés por participar y apoyar la investigación.

Las observaciones de clase, convenidas con una semana de anticipación con los profesores participantes, se realizaron en diferentes días. Es necesario destacar que antes de iniciar la observación de la clase, los alumnos fueron informados de que la profesora de 6° grado (la investigadora) permanecería dentro del salón durante algunos minutos para conocer la forma en que trabajaban con su maestro o maestra, contribuyendo a la disipación de sus inquietudes respecto a la permanencia de la investigadora y a que su comportamiento fuera más natural. Los profesores en un inicio mostraron un leve nerviosismo que desapareció conforme avanzaba la clase. Durante la etapa de recolección de datos no se efectuaron reuniones formales entre los profesores convocados por la dirección de la escuela, por lo que la observación de las relaciones que establecen los 4 participantes con los demás profesores se realizó al inicio de la jornada escolar y durante el recreo.

La realización de las entrevistas cubrió el objetivo de conocer los compromisos, ideas, emociones y experiencia de los docentes en situación de cambio, así como las características del trabajo colaborativo que llevan a cabo con los demás profesores de la sección primaria. Con la observación de la clase fue posible reconocer las posibilidades y limitaciones que tienen los maestros dentro del aula para desarrollar un trabajo de conocimiento.

La articulación de los resultados de las entrevistas realizadas a los maestros, la observación participante y el análisis de documentos, dieron origen a las siguientes categorías de análisis.

Formación y actualización docente

Valores individuales

Los cuatro participantes se mostraron abiertos y amables durante los periodos de reelección de datos. Dentro y fuera del salón, con alumnos, profesores, personal

administrativo y padres de familia, son personas con una actitud permanente de colaboración, amabilidad y responsabilidad. Uno de los profesores invitó 2 veces a observar el trabajo con los alumnos y expresó su satisfacción por los cambios en el aprendizaje y actitudes que los niños han logrado. Durante las observaciones los cuatro profesores desempeñaron su labor con seguridad y el concepto que de ellos tienen los padres, directivos y personal docente es de “excelentes maestros”. Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente tranquilo, sin presiones de tiempo, elegido por ellos, y durante el desarrollo expresaron su interés en aportar información útil a la investigación, sus respuestas amplias, con un lenguaje claro y natural dejaron ver que les interesa recibir respuestas a sus dudas para poder aportar.

Las profesoras con más tiempo laborando en la escuela afirman sentirse orgullosas de su permanencia en él y resaltan que el ambiente familiar que caracteriza a la escuela es muy acogedor para trabajar, aunque con el tiempo se ha perdido. En entrevista, una profesora señaló que las actividades que realiza sin el grupo de niños que tiene a su cargo y durante el horario escolar – guardias a la hora de entrada y durante el recreo, reuniones informales con la directora o coordinadora académica – son parte de su trabajo, y por ello las realiza con responsabilidad. Los cuatro profesores cumplen en tiempo y forma con todos los documentos y actividades asignadas, lo cual fue cotejado con las planeaciones y la observación fuera del aula.

Además de la colaboración, amabilidad y responsabilidad, el grado de compromiso de la profesora de primer grado es evidente y comprobable. Al inicio del ciclo escolar asumió la coordinación académica de la sección primaria, nombramiento basado en su conocimiento del funcionamiento del colegio y su experiencia docente, este cargo lo abandonó voluntariamente para retomar el trabajo docente con primer grado al prescindir de los servicios de la profesora que inicialmente lo atendería.

Vocación docente y motivación intrínseca

Tres profesores son licenciados en educación y una profesora terminó la Normal Básica, los cuatro en distintas instituciones. Egresaron de la carrera entre 1990 y 1998. Durante las entrevistas, los cuatro participantes declararon tener vocación para la docencia, algunos desde pequeños, otros desde que cursaban la carrera de pedagogía. De sus experiencias escolares en la primaria, una de las participantes recuerda: *“yo tuve maestros muy estrictos, muy golpeadores, muy regañones y yo no estaba convencida de que eso fuera educación [...], la educación es cuando tú convences a alguien que lo que tiene que hacer es por su bien y entonces esa es mi motivación para seguir adelante”*. Los cuatro profesores se consideran guía y apoyo de los alumnos y resaltan el aspecto afectivo que permea su relación con los alumnos. Todos expresaron sentirse complacidos con su profesión a pesar de las dificultades que se viven a diario.

Dos profesoras señalaron que desde la infancia, al tener familiares analfabetas reconocieron la importancia de la educación y por lo tanto están convencidas de que el trabajo que ahora desempeñan es valioso y determinante en la vida de los niños. Al preguntar sobre sus motivaciones, una profesora señaló en entrevista:

“Mi principal motivación al inicio fue que mi madre no sabía ni leer ni escribir , entonces ella me platicaba que como mujer no le permitieron ir a la escuela, que le inculcaron en la cabeza que solo tenía que lavar, planchar, sacudir, y yo estuve en contra de eso desde muy chica, entonces ella me decía que yo estudiara para que fuera yo mejor, y poco a poco esa motivación me fue naciendo de ser maestra”

Otra coincide con sus experiencias en la infancia:

“Yo desde chiquita, desde que tenía 5 o 6 años, ya le andaba haciendo a la maestra, mis juegos eran básicos, mi mamá me tuvo que comprar un pizarrón, me tuvo que comprar gises, porque mi abuela era analfabeta, la mamá de mi papá, y yo quería a la fuerza

enseñarla a leer y escribir y pobrecita abuelita, se chutaba horas conmigo, pero casi lo logró y yo tenía pues que, 6, 7 años”.

Dos profesores señalan que los ejemplos positivos de otras personas los motivaron a iniciar su formación docente, como lo muestran los siguientes fragmentos de entrevista. Una maestra señaló:

“Mi motivación fue un tío, un tío que yo quería mucho, que me ayudaba a resolver siempre los problemas que me presentaban en la tarea, fue el que me inspiró por la paciencia, por lo bonito que me explicaba, por que utilizaba incluso material, libros, todo eso me fue apasionando, me fue llamando la atención”.

El profesor refirió:

“Mi motivación fue al ver a los maestros que tuvimos en la carrera; cómo ellos nos hicieron descubrir esta vocación también; también como ellos tocaron la parte de la sensibilidad y el tacto pedagógico, nos hicieron despertar esa curiosidad de estar del otro lado, en la parte docente, ya no como alumno, sino como profesor, y cada uno de los maestros afortunadamente en la carrera nos dejó esa huella”.

Las motivaciones de los profesores tienen el común denominador el deseo de ayudar a los demás mediante experiencias agradables de enseñanza.

Experiencia profesional

Los cuatro profesores han trabajado en el nivel primaria en escuelas particulares. La experiencia máxima es de veintidós años y la mínima de seis. Una profesora actualmente además trabaja en un centro de apoyo psicológico infantil en el turno vespertino. Dos profesoras laboraron en escuelas públicas durante 4 años pero abandonaron su plaza por razones personales y por falta de apoyo de la parte sindical. Recuerdan esa época con cariño pero no la extrañan. Al respecto, una de ellas expresó

“trabajé cerca de 4 años en lo que es federal, me dieron mi plaza, pero de ahí mi madre se puso grave y me fui a México, estuve con ella 4 meses y cuando regresé la sorpresa es que me habían quitado la plaza, entonces dejé lo federal y me fui a escuela particular”.

Por su parte, la segunda profesora recuerda: *“cuando yo estuve en la zona de Río Seco, Zoquitlán, [...] tuve a mi segunda hija, el problema ahí fue que mi hija enfermó de los riñones, pescó una infección por beber agua del pozo de la comunidad, y entonces [...] decidí renunciar a la plaza y con la facilidad del mundo renuncié, no me dolió, por mi hija, primero, pero me quedó la espinita. Ya estando aquí en Oaxaca [...] por la necesidad de trabajar me integré al Federico Froebel”.*

Satisfacciones profesionales relacionadas con su trabajo en el colegio

Una profesora se integró a la institución desde su fundación hace 14 años, y se llena de orgullo cuando menciona *“han sido años de querer hacer una metodología, de querer crear una visión para la escuela, han sido años de trabajo muy padres, muy entretenidos, que de verdad ahorita no los siento, son 14 ya, y voy bien.* Otra participante cuenta con 11 años de trabajo docente en el colegio y menciona que durante los años que ha permanecido como maestra sus alumnos *“han ganado muchos concursos”.* Un tercer participante en entrevista comentó: *“nos encontramos muy contentos, ahorita llevamos 4 años en el colegio”*, y durante la observación expresó la satisfacción de haber logrado que los problemas de aprendizaje de ciertos alumnos estén desapareciendo: *“en este salón había alumnos que tenían muchas dificultades de aprendizaje e inseguridad y como puede observar ahora sus trabajos son más completos y les gusta participar”.* La cuarta profesora ingresó a la planta docente en el presente ciclo escolar y expresó su agrado de estar en la escuela porque le gusta mucho el trabajo que hacen los demás profesores y que puede compartir lo que hace con sus alumnos.

Capacitación que ofrece el colegio y aprovechamiento de los profesores

El personal docente del colegio asiste obligatoriamente a los cursos de capacitación anuales de la Secretaría de Educación Pública. Al inicio del ciclo escolar 2009 – 2010, la investigadora participó en uno especialmente seleccionado y financiado por la dirección general, para los profesores de la sección preescolar, primaria y secundaria titulado “Estrategias de Microenseñanza”, a consecuencia de que el curso ofrecido por la SEP, a través del Instituto de Educación Pública de Oaxaca, no se implementó en el estado. En esa ocasión tres de los cuatro participantes en esta investigación asistieron a las sesiones porque aún no se integraba al personal docente.

A partir del ciclo 2007 – 2008, el colegio cuenta con un proyecto particular, proporcionado por la directora de la sección primaria, el cual tuvo como primer objetivo la revisión teórica del paradigma constructivista por parte del personal docente, y dirigido por el coordinador académico. Las reuniones de estudio se realizaban de manera obligatoria al término del horario laboral y algunos sábados. Sobre la calidad de estas sesiones, una de las participantes señala: *“nos han dado cursos muy buenos, la verdad muy buenos, ¿por qué?, porque yo lo enfrenté en un curso. A mí me dio un curso el profesor Manuel Rueda (antiguo coordinador académico), y yo me presenté en una reunión de maestros federales, y gracias a lo que él me enseñó, yo me pude defender, y pasé al frente y expuse, y me atacó un profesor de los buenos, ahora sí, de los teóricos, no prácticos, teóricos, y me quiso arrasar, y no lo pudo hacer”*.

Las profesoras con más antigüedad en el colegio señalan que los cursos les han sido de utilidad y que aprovechan lo que el colegio les ofrece, pero también reconocen que existen actitudes negativas en los demás profesores. La primera participante comentó: *“yo siento que nos han dado muchas cosas buenas, nos han dado hasta becas de inglés y no las hemos aprovechado, o sea, siempre hemos estado como peleando, ¿con quién?, quien sabe”*. La segunda afirmó: *“el año pasado, el año antepasado, tuvimos como apoyo a un coordinador estaba empapado de sabiduría, y que nos compartió*

muchas cosas, pero lo tacharon de dictador, y pues se tuvo que ir de la escuela, entonces honestamente a mí me dolió eso, porque era una persona que estaba dispuesta a ayudar, y a sacar, y a decir esto se puede hacer y todo, pero a veces ése es el problema, somos un poco egoístas, como que somos un poco “yo nada más sé y no te digo”, sí se da, se oye feo, pero sí se da”. El tercer profesor, con 4 años de trabajo en el colegio, comentó que encuentra provechosa la información recibida en los cursos, gracias a que de manera personal realizó las lecturas previas a las sesiones de trabajo. La cuarta participante no ha participado en reuniones de este tipo.

Actividades individuales de actualización docente

Los cuatro profesores expresaron la importancia de la actualización docente y permanente. La consideran una actividad de convencimiento personal que en ocasiones debe realizarse de manera autónoma, una profesora afirma: *“la escuela no es el único espacio, siempre hay lugares en dónde aprender, y siempre hay gente que te da la mano para hacerlo, entonces en cualquier momento estoy percibiendo que hay algo que me va servir, inmediatamente me apunto para tenerlo”*. Siempre asisten a los cursos obligatorios oficiales y del colegio, y para el trabajo diario que desarrollan con su grupo se dan a la tarea de leer e investigar metodologías e información complementaria a la que se presenta en los libros. Al respecto, otra profesora comentó: *“soy de las que si no puedo ir a un curso leo, y después a mi hija que está estudiando pedagogía, le pregunto, y después sigo leyendo libros y me voy armando, los mismos libros de SEP, o sea yo los leo, los ficheros, y de ahí voy sacando ideas, y a veces mucha gente dice, ¿de dónde lo sacaste?, pues de los libros de SEP ahí viene en actividades pedagógicas”*. El autodidactismo y el *“ir creciendo de manera independiente”* salieron a relucir en la entrevista con otro profesor. Lo anterior indica el interés e importancia que los investigados asignan a la actualización docente.

Nociones de los profesores respecto al término trabajo de conocimiento

Los cuatro profesores desconocían el término “trabajo de conocimiento”, sin embargo, al escucharlo coincidieron en que define con exactitud su labor docente o lo que desean realizar. Explican que el trabajo de conocimiento, desde su percepción personal es aquel que se renueva paulatinamente y que genera mejores prácticas y más significativas para los niños y niñas, producto de las experiencias exitosas y fracasos. Recalcan que para generar esas experiencias los profesores deben estar conscientes y convencidos de que ese trabajo se debe hacer. Lograr aprendizajes significativos en los alumnos es un propósito común de los cuatro profesores, y lo vinculan con la capacidad individual de cada persona de construirlos, de hacerlos parte de ellos, de organizarlos a partir de los saberes previos, de seleccionarnos y aplicarlos adecuadamente a las distintas situaciones que enfrentan. Lo anterior muestra las coincidencias entre las nociones de los profesores con la definición de trabajo de conocimiento planteada en el marco teórico de esta investigación. Además de lo expresado, el trabajo observado en el aula se apega con las nociones que del concepto de trabajo de conocimiento tienen. Los cuatro docentes, para describir su trabajo, utilizan los términos ágil, interesante, dinámico, apegado a crear, a buscar, a inventar, a resolver dudas y a construir.

Culturas profesionales

Individualismo

Las actividades observadas en los cuatro grupos se caracterizan por ser reguladas y controladas por los profesores. Éstas se estructuraron en inicio, desarrollo y cierre. Los alumnos participan oralmente en cada etapa, y aunque sugerían actividades para implementarlas en el momento, no fueron retomadas por los profesores, principalmente por el reducido horario de las clases y por las condiciones físicas de las aulas. A continuación se describe la forma en que los profesores desempeñan sus clases para comprender mejor la decisión de éstos de trabajar como lo hacen actualmente. Para

atender cada grado se cuenta con un maestro de inglés y uno de español, quienes trabajan con los grupos A y B por separado. Durante una semana, de las 7:45 a.m. a las 10:30 a.m. uno de ellos trabaja con el grupo A y de 11:00 a.m. a 2:00 p.m. recibe al grupo B. A la siguiente semana invierten el horario de atención de los grupos. Además de las clases de inglés y español, los alumnos participan las clases educación física, música y computación en distintos días. De primer a tercer grado llevan una clase especial llamada Bunko, que consiste en actividades de fomento a la lectura en un aula especial a cargo de una profesora capacitada en la materia. Por otra parte, el número de alumnos varía de 23 a 33 alumnos por grupo, provocando que el espacio en el aula sea reducido para cada alumno. Estas son las razones principales que obligan a tres de los profesores participantes a diseñar e implementar actividades de corta duración para terminar los contenidos de cada bloque. A pesar de las condiciones descritas, la profesora de primer grado comentó que ha optado por el trabajo por proyectos para aprovechar mejor el tiempo. Los cuatro profesores procuran que las clases sean divertidas y que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes favorables para la convivencia y el aprendizaje.

El individualismo de los profesores se reconoce en la mayoría de sus actividades de planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo el argumento de la libertad de cátedra, la dirección escolar fomenta el trabajo individual de los profesores. Los profesores permanecen el 80% del tiempo dedicado a sus clases dentro del salón. Los únicos espacios y tiempos que tienen en común entre ellos y los demás profesores y alumnos es en la entrada de la escuela, durante el recreo y a la salida del colegio. Aunque cada grupo tiene un profesor del área inglés y otro del área de español que los atienden igual número de horas, son los profesores de español quienes tienen toda la responsabilidad administrativa del grupo, incluso en las materias extracurriculares son ellos quienes responden por los incidentes que ocurren durante éstas. Los profesores comparten durante sus pláticas diarias los problemas originados en clase, quedándose esta información como anécdota más que como la posibilidad de apoyo mutuo. En el colegio existen dos coordinadores que reciben planeaciones, dosificaciones, exámenes y demás documentos en cubículos apartados. Pocas veces necesitan asistir a la

dirección o coordinación a entregar documentos ya que hay una persona que se encarga de recoger y repartir citatorios, oficios y exámenes a cada maestro en su mismo salón.

Colegialidad

Las dificultades y decepciones respecto a la acción de compartir son situaciones manifestadas durante las entrevistas por los cuatro profesores. La falta de tiempo y disposición para crear espacios de reflexión fue expresada por tres participantes. El cuarto profesor reconoce que sí se da el fenómeno de compartir de manera esporádica. El colegio, por ser bilingüe, asigna el 50% de la jornada escolar al trabajo con el programa oficial del nivel primaria y la otra mitad al desarrollo del programa de inglés. En entrevista una profesora explicó: *“antiguamente se nos daba la orden, porque era una orden, de que trabajáramos inglés-español, o que en español trabajáramos primero segundo, que es por ciclos; al inicio se dio un bimestre, dos bimestres, ya después no funcionó, ¿por qué?, porque cada uno arrancaba a su momento, cada uno hacía lo que quería, entonces se rompió esa dinámica”*.

Ninguno de los profesores participantes expresó su inconformidad sobre el salario que reciben de la institución, sin embargo en las pláticas con los demás compañeros frecuentemente sale a relucir este tema. Dos profesoras en entrevista coincidieron en la frustración experimentada en años anteriores por esta situación, lo que claramente se observa en las siguientes declaraciones:

“Desgraciadamente lo que a veces impera como escuela o como profesores, es a que nos vamos más por la situación material, o sea, ¿cuánto me pagan?, ¿cuánto trabajo?, y si no me pagan lo que mi título aporta, entonces no me voy a desgastar, y la verdad eso es algo frustrante por que todos los chicos van con la ilusión de aprender algo nuevo, de conocer cosas mejores, de tener un nivel diferente y nosotros los defraudamos a veces, porque no llevamos la continuidad, porque hablamos mucho y la verdad actuamos muy poco”

“Desafortunadamente muchos profesores tienen, hígole, son enciclopedias, hablando de gente súper preparada, pero a veces no tiene la educación o no tiene la forma de expresarlo, de sacarlo, sí, sobre todo eso, de proyectarlo, y hay gente, que aun sin tener los conocimientos, sin tener las teorías y sin conocer a todos los pedagogos, y todo lo que hay, es gente que puede hacer muy bien las cosas, como que se le da un instinto natural que es nato, y pasa, y hay quienes pues, desafortunadamente sólo trabajamos por necesidad, no por vocación, sino porque tenemos que cubrir necesidades económicas, y pues aunque sea decimos, porque lo hemos oído, eso es lo que da tristeza, encontrar gente que no se entrega”

La profesora de reciente incorporación al colegio procura que el trabajo de sus alumnos se proyecte fuera del aula, por lo que solicita la retroalimentación de los demás profesores al proporcionarles las redacciones de sus alumnos, el grupo presenta al finalizar los homenajes obras de teatro desarrolladas en clase, sus alumnos participan en todos los concursos promovidos por la dirección de la sección, pero reconoce que el tiempo es una limitante que los demás profesores externan al invitarlos a colaborar.

La envidia y el egoísmo son reconocidos como limitantes para desarrollar la acción de compartir por dos profesoras y por ello han optado por trabajar aisladamente, implementando estrategias nuevas y evitan proponerlas al colectivo docente. Por otro lado, el profesor de cuarto, participante en la investigación, después de haber conseguido el éxito de un proyecto de creación personal relacionado con cálculo mental en su grupo el ciclo escolar anterior, cuenta con el apoyo de la dirección primaria y desde la primera semana de planeación del presente ciclo escolar se determinó que en todos los grupos se implementaría dicho proyecto. Esto indica que existe una relación especial entre las actividades que los profesores implementan y comparten, y la persona que las propone.

Las reuniones que se dan son aquellas convocadas por la directora de la sección primaria y en la mayoría de los casos son para informar las comisiones que desempeñarán

durante los programas sociales o para dar a conocer las fechas de exámenes, firmas de boletas y entrega de documentación. Difícilmente se comparten en estas reuniones problemas pedagógicos.

Modelos de enseñanza

Situaciones cotidianas que enfrentan los profesores y forma en que solucionan los problemas

“Cada día es diferente a los anteriores”, apunta una de las profesoras, a la vez que los cuatro participantes coinciden en que su labor es exhaustiva e implica mucho más que la transmisión de conocimientos. Desde la entrada al colegio motivan a los niños que llegan tristes, desvelados o molestos; dentro del aula ponen límites y asumen posturas para normar la convivencia; anticipadamente investigan e inventan actividades didácticas que respeten y fortalezcan la personalidad y el estilo de aprendizaje de cada alumno. Resuelven desde inconformidades respecto al lugar que ocupan en el salón, hasta enfrentamientos físicos entre niños y niñas. Para solucionar problemas de conducta o de aprendizaje, solicitan eventualmente la participación de los padres de familia. Lo anterior se constató tanto en las entrevistas como en la observación de su desempeño dentro y fuera del aula. Para ejemplificar lo anterior, se transcriben algunos fragmentos de entrevistas. La profesora de primero expresó: *“muchos de los alumnos vienen sin límites de la casa, no saben escuchar, no saben seguir instrucciones, casi, casi, tienes que hacer como tratos con ellos para que trabajen”*. El profesor de cuarto grado señaló: *“yo despierto al día pensando lo que van a hacer los niños, ya no yo, pensando lo que van a descubrir de un tema nuevo y cómo lo van a plasmar*. La docente de segundo grado comentó sobre sus actividades diarias: *“es como estar haciendo, haciendo, haciendo, una gran torre de cosas, no sólo conocimientos, sino sentimientos, buscando soluciones a cosas, intentado inventar otras, comparando, completamente dinámico”*. La responsable de quinto año relata que su trabajo *“es muy formal, me gusta que los niños sean muy formales, que sigan parámetros, porque siento que en la actualidad, hay un cierto*

libertinaje, un cierto libertinaje en cada uno de ellos, que piensan que por que ya están en 5° grado, o porque no están en casa, o que no está mamá, van a hacer lo que quieran, y entonces yo si me rijo con ellos de una manera muy formal”. La relación entre el personal docente y los directivos es de respeto, y conforme a sus posibilidades y carga de trabajo se apoyan mutuamente. No existen espacios ni tiempos específicos para que el personal docente y directivo analicen y propongan soluciones colaborativamente, aunque en entrevista uno de los participantes manifiesto que sí se dan esos espacios.

Los problemas de agresión y falta de tolerancia entre alumnos estuvieron presentes durante la observación fuera del aula. Éstos fueron resueltos por los maestros en el momento que se origina y cuando son más graves interviene la directora, el coordinador y la psicóloga.

Importancia de la motivación de los alumnos

Dentro y fuera del salón utilizan un lenguaje correcto y palabras afectuosas como “corazón”, “mi niño” para dirigirse a los alumnos, sin caer en la exageración. Durante la observación de una clase, un alumno refirió a la investigadora “*nuestra maestra nos ama*”. Tres de los cuatro profesores investigados mencionaron que inician su clase conversando con los niños acerca de lo que hicieron en casa, ya que un gran número de ellos llega al colegio con sueño, otros más expresan tristeza por los problemas que observa en casa o se quejan de algún dolor físico. Además, afirman que motivarlos propicia que tengan un “*excelente aprendizaje*”.

Relación maestro/padre de familia

Los cuatro profesores afirmaron la necesidad de establecer un trabajo coordinado con los padres de familia. Cada bimestre se calendariza una reunión con los responsables de los alumnos para informar los resultados de la evaluación. La comunicación personal

profesor/padre de familia se establece en el horario de entrada o salida de clases, según lo requiera alguna de las partes.

Tres de cuatro profesores han implementado en el presente ciclo escolar actividades que requieren la participación de los padres de familia. La maestra de primer grado diariamente recibe 2 padres de familia por lo menos para resolver y escuchar quejas antes de que inicien las clases. Esta profesora realiza reuniones con padres de familia con más frecuencia que los demás dadas las constantes quejas manifestadas por los padres sobre los asuntos más diversos. La maestra de segundo implementó un proyecto de lectura en el que cada dos meses invita a los padres a asistir al salón para leerles a los alumnos. El profesor de cuarto realizó una actividad similar a la de segundo grado, ya que ésta forma parte de un proyecto a nivel escuela que se acordó en la primera sesión de consejo técnico consultivo, en el mes de agosto.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza de los profesores dentro del aula correspondieron a su planeación didáctica, sin embargo son muy distintas entre sí dadas las características del grupo y el tema que abordaron en la clase. Los rasgos más notables de las estrategias didácticas por maestro fueron:

La profesora 1 está a cargo de 2 grupos numerosos de primer grado; generalmente desarrolla los temas mediante la exposición, se apoya con material didáctico y periódicos locales e implementa los proyectos sugeridos por el programa oficial de la SEP. Los alumnos no prestan atención a todo lo que explica la profesora, sólo aquellos que se sientan en las primeras bancas de las filas. La docente permaneció delante de las filas, junto al escritorio y desde esta posición resolvió los conflictos originados, tales como la pérdida de lápices y las discusiones entre compañeros. La clase observada fue el cierre del tema “El periódico” y en general hubo poca participación de los alumnos a menos que ella realizara las preguntas. Un dato importante es que los alumnos que se resisten a

trabajar son enviados a la dirección para que no interrumpen la clase; los alumnos consideran más una actividad placentera más que un castigo la salida del salón, pues se recuestan en las sillas, conversan con la secretaria y observan a las personas que constantemente entran y salen del local, y lo último que realizan en este sitio es la actividad encargada por la profesora. A pesar de que la clase observada fue expositiva, en otros días se observó que sale con el grupo al patio con la finalidad de observar el entorno y vincularlo con los temas de la clase. Las paredes externas del salón son utilizadas para exponer los trabajos de los alumnos sin que exista una intención formal de compartirlos con los demás alumnos y profesores. La mayor parte del trabajo de la profesora lo realiza en solitario.

La profesora 2, también lleva a cabo su trabajo dentro de su aula la mayor parte del tiempo, sin embargo, su clase no es expositiva. Establece talleres para abordar el tema. Ella coordina las actividades y resuelve dudas, el contacto con los alumnos es cercano y los conflictos entre alumnos son casi nulos. Durante la clase los alumnos leen, recortan, escriben, dibujan, colorean, están en continua actividad y la interacción verbal es constante entre alumnos y la profesora. Las actividades observadas corresponden a lo que está plasmado en su planeación didáctica. La profesora tiene un alto grado de confianza, de dominio de grupo y de tema, ya que su experiencia en primer grado es de 10 años y en segundo de 4 años. Las actividades giran en torno a la resolución de lo planteado en el libro.

El profesor 3, implementa proyectos dentro del aula que no necesariamente forman parte del programa del grado. Él ha promovido el cálculo mental y el deletreo como actividades constantes en clase, mismas que se han establecido en reunión de consejo técnico como obligatorias para los profesores del área de español. Los demás docentes reproducen las actividades conforme a la descripción que el profesor hizo de éstas en la reunión citada. Durante la observación de clase, el docente y sus alumnos llevaron a cabo un concurso de cálculo mental. Los niños y niñas, de pie junto a su banca y sentados en fila, responden los cálculos que uno a uno el profesor plantea; quienes lo

realizan exitosamente permanecen de pie, quien no, se sienta y permanece en silencio. La eliminación continúa hasta que alguien resulta ganador. Los alumnos que abandonan su asiento o hablan mientras los otros realizan los cálculos, son sancionados con la salida del salón hasta que termine la actividad. Este proyecto culminará con la realización del concurso con la participación de la directora y otros profesores como jurado, en el mes de febrero. Una actividad similar será el concurso de deletreo. El profesor le dedicó 40 minutos a esta actividad y comenta que a diario la realiza. Los temas de español y matemáticas son abordados diariamente, mientras que los demás contenidos del programa de cuarto grado los desarrolla rápidamente en clases. Los alumnos que no terminan las actividades en clase las llevan a casa como tarea.

La profesora 4, encargada de quinto grado se caracteriza por desarrollar una clase sumamente dirigida. Ella establece los tiempos para terminar cada actividad y las instrucciones que da son muy puntuales, desde el color de la tinta, los márgenes, el contenido que debe tener. Trabaja aislada de los demás profesores, aunque ha buscado la forma de visitar o invitar a los grupos a observar las maquetas y modelos que sus alumnos elaboran. Su clase es muy rápida considerando que es poco el tiempo de la clase y los numerosos contenidos del programa de quinto grado. Para aprovechar el tiempo, la profesora constantemente se acerca a los lugares de los alumnos, sentados en fila, para resolver dudas, inconformidades y conflictos. Las actividades que no se terminaron en el tiempo establecido por la profesora, se llevan a casa como tarea.

Cada profesor cuenta con 2 horas y media en promedio para trabajar con cada grupo, por tanto, planean pocas actividades para avanzar con el programa.

Análisis de resultados

La aplicación de los instrumentos descritos en la metodología, derivó en la obtención de una serie de resultados que ayudaron a responder la pregunta de investigación y a cumplir con los objetivos trazados en el primer capítulo. Dicha

información se presenta agrupada en cuatro categorías, a saber: trabajo de conocimiento, efectos de la cultura escolar en el trabajo de conocimiento, las relaciones que establecen con el personal docente del colegio, con los alumnos y padres de familia, y los modelos de formación. Cabe señalar que la presentación de los resultados se acompaña de la explicación de los hallazgos, considerando las características del trabajo de conocimiento, detalladas en la revisión teórica de la investigación.

Trabajo de conocimiento

La información obtenida de la implementación de entrevistas, observaciones y análisis de documentos indica que el trabajo pedagógico de los cuatro profesores es un trabajo de conocimiento parcial, en el sentido de que realizan un esfuerzo aislado por lograr aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas a través de instrucciones precisas dentro del aula, del uso de material didáctico sencillo, de la planeación anticipada de las actividades de aprendizaje, de la implementación de proyectos didácticos para optimizar el tiempo y de la motivación diaria que dan a los niños y niñas de su grupo. En palabras Flores y Flores (2004), los profesores investigados recaban, procesan, modifican y organizan información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en su contexto, acciones propias del trabajo de conocimiento.

La observación sistemática de los participantes en la investigación, mostró que el trabajo que desempeñan es valorado y apreciado por los directivos académicos, administrativos, alumnos y padres de familia. En ciertos casos, las actividades didácticas que realizan con los grupos influyen en la decisión de los padres de inscribir nuevamente a sus hijos en la escuela. Por lo anterior se afirma que estos docentes son capaces de hacer frente a la inestabilidad laboral que conlleva prestar sus servicios en una empresa privada y a las continuas exigencias de los padres de familia, características del trabajo de conocimiento señaladas por De Ibarrola (1999).

Cabe señalar la satisfacción profesional expresada por los participantes en las entrevistas al referirse a los resultados de aprendizaje que logran sus alumnos, la cual coincide con los estudios realizados por Lortie (1975) acerca de la situación de los profesores. En el mencionado estudio, los docentes concluyeron que sus mayores recompensas son las veces que pudieron llegar a un estudiante o grupos de estudiantes y lograron que ellos aprendieran. Sin embargo, el trabajo de conocimiento no se limita al nivel de satisfacción de unos cuantos profesores.

No obstante las alabanzas que reciben los profesores, diversos factores apoyan la afirmación de que el trabajo de conocimiento de los profesores es parcial. Las observaciones de clase mostraron que la organización celular de la escuela, el aislamiento físico y la lucha en privado de los profesores con sus problemas y ansiedades señaladas por Lortie (1975), la complejidad del acto de la enseñanza en un salón de clases repleto de exigencias administrativas y el excesivo número de alumnos por grupo que dificulta la atención personalizada y la interacción de todos, referidas por House y Lapan (1978, citados por Fullan y Stiegelbauer, 1997) y la autonomía del maestro con respecto a las decisiones sobre selección de materiales, determinación de la organización de la clase, elección de procedimientos docentes descrita por Goodlad (1984), son limitantes permanentes en el trabajo de conocimiento de los profesores.

El trabajo aislado de los maestros participantes se debe principalmente a la concepción de la docencia como trabajo industrial de parte de la dirección administrativa, la cual asume que la práctica docente se realiza mejor cuando se divide el trabajo en componentes más sencillos para que cada trabajador haga lo que le corresponde, en función de un proceso diseñado por terceras personas con mayores conocimientos sobre la forma de hacer este trabajo, y que debe ser supervisado regularmente por un administrador que controla los resultados obtenidos (Flores y Flores, 2004). El desconocimiento de los profesores de las características del trabajo de conocimiento y la adaptación de su práctica a la concepción industrial de la educación, restringe la

posibilidad de que originen propuestas orientadas a elevar la calidad del servicio educativo del centro escolar.

Efectos de la cultura escolar en el trabajo de conocimiento

La información recabada mediante los instrumentos diseñados, develaron que la cultura escolar del contexto se caracteriza por el sistema de enseñanza bilingüe que reduce el tiempo para desarrollar las actividades de aprendizaje del área de español, la saturación de actividades programadas por la dirección primaria y administrativa, la libertad de cátedra, el trato afectuoso con los alumnos y alumnas, la comunicación amable y respetuosa con los padres de familia y entre profesores, el cumplimiento riguroso del horario de clases y la entrega puntual de la documentación que se les solicita, conformada por dosificaciones de contenidos bimestrales, planeaciones semanales, estadísticas, registro de inscripción, planes anuales, planes de comisión, planes por grado, exámenes, informes de aprovechamiento bimestrales, boletas, reportes de conducta, autoevaluación del desempeño docente y encuestas. En este escenario, los profesores han sido capaces mantener la satisfacción de los directivos, alumnos y padres de familia, apoyados en gran parte, por su formación docente y consolidada por su experiencia profesional.

La cultura escolar del escenario de investigación, descrita en el párrafo anterior, está determinada en primera instancia por el interés de la dirección administrativa en aumentar la matrícula, y en último lugar, por la preparación y compromiso de los profesores, restringiendo la posibilidad de lograr una mejora escolar. Esta mejora consiste en la implementación de un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización de la escuela (Murillo, 2002), acción difícil de alcanzar considerando el carácter privado de la institución educativa que prioriza los intereses económicos sobre los académicos.

Como toda empresa privada, el escenario de investigación se caracteriza por tener una organización vertical, por asignar funciones específicas a sus empleados. Los directivos administrativos del colegio esperan que el trabajo de todos los docentes contratados redunde en beneficios económicos y en la satisfacción de los padres de familia con el servicio que ofrecen a sus hijos, sin embargo, no están dadas las condiciones para lograr que los profesores logren una transformación que lleve a la mejora escolar. Al respecto, Saranson (1971, citado por Fullan, 1997), señala que la institucionalización de cambios como mejora es dependiente del grado de congruencia con la cultura escolar existente, lo que explica que los esfuerzos aislados de los profesores solo tengan resultados positivos con los alumnos y padres de familia de los grupo que tienen a su cargo. De este modo se confirma que para movilizar la capacidad interna de cambio de la escuela y lograr una verdadera transformación, es necesario que ésta se genere en el interior del centro escolar, donde el motor del cambio sea la colaboración, el apoyo mutuo y la implicación de los docentes y directivos.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de las dificultades que enfrentan los profesores para realizar y evaluar sus actividades pedagógicas a través de un trabajo colaborativo, dada la cultura escolar del colegio, lo que limita aún más la capacidad de cambio del centro educativo y consolidar el trabajo de conocimiento. Segovia y otros (2005) mencionan que la generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios estructurales únicamente, ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso específico, sino que es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorenovarse, y cuando por suerte logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa de la escuela. A final de cuentas, los profesores sólo son empleados que deben adaptarse a la visión y misión del colegio, en la que no tuvieron participación, pero con la que se sienten identificados.

La información vertida en las entrevistas muestra que a las exigencias hasta ahora descritas, se suman aquellas que solicita la supervisión escolar, tomando en cuenta que el

colegio está incorporado a la Secretaría de Educación Pública. Los profesores expresaron además de cumplir con las actividades que la dirección administrativa y académica solicita, están subordinados a un supervisor de zona que solicita la elaboración de proyectos escolares y la participación en concursos de oratoria, declamación, redacción, dibujo, de escoltas, entre otros.

Por todo lo anterior, se afirma que los profesores han creado una cultura escolar tratando de satisfacer a las autoridades educativas oficiales, administrativas, a los padres de familia, y por último, dan respuesta al interés de los alumnos y a sus esfuerzos individuales por implementar nuevas formas de trabajo pedagógico.

Relaciones profesionales entre docentes y directivos, desde la posición de trabajadores de conocimiento

Las características de las relaciones profesionales que establecen los profesores entre ellos, con los otros docentes y directivos, detectadas mediante la implementación de los instrumentos de recolección de información, son el resultado de la cultura escolar del colegio. En este sentido, Hargreaves (2005) señala que cada escuela tiene una cultura escolar peculiar, y que en función de las creencias, valores, hábitos, los modos de hacer asumidos por los equipos de profesores, se dan las relaciones entre profesores dentro y fuera de la escuela, y las clasifica en cuatro culturas profesionales: el individualismo, la colegialidad artificial, la balcanización y el trabajo colaborativo.

Los resultados de la investigación indican que el individualismo y la colegialidad artificial son las culturas profesionales emergidas de la cultura escolar del escenario de investigación. Las relaciones que establecen los profesores investigados con los demás docentes están determinadas por las funciones que les son asignadas y con el horario escolar.

El individualismo se observa porque la mayor parte del trabajo docente es desarrollado dentro de sus aulas, separado de los demás y favorecido por la arquitectura de la escuela, cuyos resultados satisfacen a los directivos del colegio, padres de familia, autoridades de la Supervisión Escolar y a ellos mismos. Aunque Moreno (2006) refiere que el aislamiento profesional facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas dificultades que conlleva el trabajo compartido y Hargreaves (2005) señala la existencia de un individualismo estratégico adoptado por los profesores para hacer frente a sus problemas diarios, el trabajo en solitario de los docentes participantes es un individualismo forzado, obligado por la estructura organizativa y burocrática del colegio y de la supervisión escolar, cuya inconveniencia principal es la limitación del desarrollo profesional de los docentes al negar las oportunidades de compartir experiencias y conocimientos.

La colegialidad artificial de los profesores participantes, se refleja en el trabajo en equipo que desarrollan con los demás para cumplir con los requerimientos administrativos y de la supervisión escolar, mediante reuniones de consejo técnico, juntas impuestas por los directivos de la escuela o en reuniones informales. Además, el sistema bilingüe del colegio favorece la colegialidad artificial entre los profesores de inglés y español, ya que ambas áreas deben acordar reglamentos y criterios de evaluación para informar a los padres en las reuniones bimestrales, así como organizarse para el cumplimiento de comisiones eventos diversos como homenajes guardias, convivios y festivales.

Lógicamente, la colegialidad artificial tiene consecuencias negativas en el desempeño profesional de los docentes y constituye uno de los más grandes obstáculos para desarrollar el trabajo de conocimiento. Coincidiendo con Hargreaves (2005), las consecuencias se concretan en la modificación de la personalidad de los profesores y de sus esfuerzos por mejorar su trabajo, y en la aceptación de las exigencias administrativas aunque sean inflexibles e inadecuadas para las características de los alumnos.

La personalidad y compromiso de los profesores participantes, a pesar del individualismo y colegialidad artificial que la cultura escolar les impone, intuyen los beneficios del trabajo colaborativo cuando establecen relaciones de trabajo con su compañero de inglés para optimizar el tiempo de clases y mejorar con ello el aprendizaje de los alumnos. Tomando en cuenta las necesidades del grupo que atienden, sus estrategias, experiencia e idioma en que desarrollan las clases, planean actividades que den continuidad a los temas abordados en ambas áreas, se apoyan para resolver conflictos y problemas de aprendizaje de los alumnos, y para hacer sugerencias a los padres de familia en la solución de los mismos. Hopkins (2007) señala que el motor del cambio en la escuela es la colaboración, el apoyo mutuo y la implicación de los docentes y directivos en la mejora, mediante el liderazgo sistémico, y afirma que en vez de cambios estructurales, se debe incrementar la calidad de la enseñanza y la práctica docente. Desafortunadamente, la acumulación permanente de trabajo asignado por los directivos y supervisión, absorben el tiempo que ellos pudiesen utilizar para planear acciones conjuntas encaminadas a mejorar las condiciones del trabajo docente.

Modelos de formación de los trabajadores de conocimiento

La observación de clases y las entrevistas evidenciaron que los docentes investigados consideran que la formación docente es un proceso permanente y necesario para mejorar su práctica, aunque también compartieron que no tienen el tiempo necesario para continuar sus estudios.

La participación abierta y sincera de los docentes en esta investigación también es muestra de su interés por aprender. La necesidad de mejorar los aprendizajes de los alumnos los motiva a participar en los cursos organizados por la dirección académica, administrativa y los que la supervisión escolar marca como obligatorios. Los cursos en cuestión, son una de las cuatro modalidades propuestas por Chang y Simpson (1997), los cuales implican la presencia de un formador que es considerado experto en un ámbito de conocimiento disciplinario, el cual determina el contenido, así como el plan de

actividades, en los que la formación se orienta de forma homogénea al grupo en conjunto, pero el aprendizaje se entiende como un proceso individual. En la observación de clase se evidenció que los conocimientos adquiridos en estos cursos son puestos en práctica por los profesores.

En entrevista, los profesores coincidieron en la realización de investigaciones por cuenta propia de estrategias de enseñanza e información relativa a los temas que abordan en clase, tanto en fuentes escritas (planes oficiales, ficheros, guías para maestros) como en internet. Este tipo de formación es otra de las modalidades de formación señaladas por Chang y Simpson (1997), denominada autoformación, la cual se caracteriza por ser básicamente abierta y no planificada, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, y en la que la reflexión juega un importante papel.

La capacitación de los docentes no depende solo de la iniciativa de los profesores, pues forma parte de las seis dimensiones, señaladas por Bolívar (2009), en la construcción de la capacidad para la mejora escolar, sin embargo, la falta de comunicación entre los organizadores de los cursos y los profesores, y el conocimiento inexacto de las necesidades de formación de los docentes al momento de seleccionar los temas, incide en la falta de interés de los profesores que laboran en el colegio.

Capítulo 5. Conclusiones

El presente capítulo resume los principales hallazgos de la investigación. Además, se presenta algunas recomendaciones para continuar la investigación, en el marco del trabajo realizado.

La interpretación de los resultados señala que el trabajo de conocimiento de los profesores se lleva a cabo parcialmente debido a que la cultura escolar que caracteriza al escenario de investigación domina sobre sus esfuerzos aislados de mejora. Lo anterior fue evidenciado mediante el análisis e interpretación de los datos recabados, organizados en cuatro líneas temáticas (trabajo de conocimiento, efectos de la cultura escolar en el trabajo de conocimiento, relaciones que se establecen con otros, desde la posición de trabajadores de conocimiento y modelos de formación de los trabajadores de conocimiento). Estas líneas temáticas develaron la importancia del valor que los profesores asignan a su profesión y la influencia de la cultura escolar en el desarrollo del trabajo de conocimiento. En los próximos renglones, se manifiesta una serie de conclusiones que dan cuenta de la relación entre la cultura escolar y el trabajo de conocimiento, agrupadas en las líneas temáticas utilizadas en el análisis de los resultados. Para culminar el presente capítulo, se valoran interna y externamente los hallazgos del presente estudio y se señalan algunas sugerencias para estudios futuros.

Respecto al trabajo de conocimiento, el desempeño de los profesores seleccionados, corrobora la definición de Flores y Flores (2004, p. 6) presentada en el marco teórico, que lo concibe como aquél “que requiere que una persona recabe, procese, modifique y organice información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en un contexto dado”, además de que han sido capaces de hacer frente a la inestabilidad laboral propia de un colegio particular. Sin embargo, este trabajo es desarrollado en forma parcial a pesar de que los profesores son reconocidos verbalmente por las autoridades del colegio y apreciados por los padres de familia que observan el aprendizaje de sus hijos e hijas. La principal causa del trabajo parcial, radica

en que la dirección administrativa y académica parten de la concepción de la docencia como trabajo industrial para la asignación de funciones de los profesores-empleados, obligándolos a trabajar aislados de los demás profesores.

La cultura escolar, asumida como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en la escuela, afecta el trabajo de conocimiento, al inhibir la capacidad propositiva de los profesores, provocando que no compartan ni busquen la oportunidad de implementar sus proyectos en los demás grupos, a menos que los directivos les asignen una comisión que implique dicho trabajo. Por otra parte, se encontró que la cultura escolar de la escuela no afecta la satisfacción personal y profesional de los docentes, y que realizan con responsabilidad las múltiples funciones y responsabilidades que se les asignan. Otro hallazgo importante en este punto consiste en la constante adaptación del trabajo de los participantes a los cambios planificados por los directivos y supervisión escolar, considerados agentes externas a la cultura escolar. Además se encontró que, como toda empresa privada, los directivos están especialmente interesados en aumentar la captación de recursos económicos, sin embargo, el reconocimiento que los padres de familia realizan al trabajo de los profesores investigados no es garantía del éxito del colegio ni económico ni académico. Para resolver esta situación los directivos imponen formas de trabajo y actividades pedagógicas, sin tomar en cuenta la opinión de los profesores ni las características de aprendizaje de los alumnos inscritos, en estas condiciones, fomentar el trabajo de conocimiento y construir la mejora escolar son metas prácticamente imposibles de alcanzar, lo que lleva a la conclusión de que un verdadero cambio educativo es el que surge de la escuela y del establecimiento de metas compartidas entre docentes, directivos, alumnos y padres de familia.

Acerca de las relaciones que se establecen con otros, desde la posición de trabajadores de conocimiento, los resultados descubrieron que en el escenario de investigación se fomenta la colegialidad artificial y el individualismo, con las limitaciones que estas culturas profesionales conllevan y sin que alguno de los docentes

se percate de ello, debido a que desconocen el tema. También se detectó que los profesores intuyen los beneficios del trabajo colaborativo pero no existen los espacios ni tiempos para implementarlo. La investigación dio cuenta de los beneficios de la combinación del individualismo con la cultura de la colaboración, en la realización del trabajo de conocimiento. Las razones para realizar esta afirmación radican en que el individualismo estratégico favorece la creatividad de los investigados cuyo compromiso y responsabilidad con el colegio pudo constatarse, y por otra parte, la colaboración complementa los esfuerzos de los docentes para conformarse como un equipo profesional que opere como soporte para el desempeño individual y como espacio real de intercambio y de aprendizaje permanente desde la práctica docente, como lo plantean Bolaños y Bello (2001, p. 22).

Los Modelos de formación de los trabajadores de conocimiento, conformados por los cursos de formación y la autoformación dejaron ver que para los docentes la actualización permanente es una necesidad, por ello, buscan formas de aprendizaje formal e informal por iniciativa propia y participan con interés en los cursos organizados por la dirección académica y la supervisión escolar. Otra conclusión se desprende de esta línea temática es el reconocimiento de que la formación permanente no depende sólo de la iniciativa de los profesores, en realidad, es una necesidad de los centros educativos y de los directivos, la cual se alcanza mediante diversos modelos de formación, cuyo éxito está determinado por la participación conjunta de los interesados en la mejora escolar.

Es importante mencionar que el tiempo empleado en las observaciones de clase fue limitado, ya que la investigadora también se desempeña como docente en el escenario de investigación. La responsabilidad que conlleva su trabajo, le impidió abandonar sus deberes con su grupo de alumnos. También la falta de intervención de la dirección académica en el trabajo investigativo efectuado, redujo los espacios y tiempos para la realización de las observaciones, por ello, éstas tuvieron una duración de no más de treinta minutos y sólo se efectuaron dos por participante.

En relación a la validez interna de la presente investigación cualitativa, es necesario señalar que se logró gracias a la triangulación de datos, cuya adopción fue justificada en el capítulo correspondiente a la metodología. Los datos triangulados suministraron mayor riqueza interpretativa y analítica de los datos. A pesar de lo anterior, la credibilidad de los hallazgos aumentaría si en la muestra se hubiese considerado la participación de los profesores de inglés que no cuentan con el perfil docente, de los profesores menos propositivos y de los directivos académicos y administrativo, aunque la duración de la investigación aumentaría considerablemente.

Respecto a la validez externa de este estudio, realizado desde el enfoque de investigación cualitativo, no es pretensión de la investigadora generalizar los resultados a una población más amplia, sin embargo, los hallazgos pueden dar pautas para comprender los factores que determinan el éxito o el fracaso de los proyectos escolares elaborados por los profesores de una determinada escuela, y abordar el debate acerca de la pertinencia o inconveniencia de la reforma educativa implementada por la Secretaría de Educación Pública, en el nivel educativo primaria a partir del 2009.

Sugerencias

Tras el reconocimiento de que cada escuela construye una cultura escolar propia, las investigaciones en variados contextos socioculturales y en distintos niveles educativos resultan provechosas para continuar en la comprensión de los factores que influyen positivamente en la mejora de las escuelas.

Actualmente, la educación pública oaxaqueña se caracteriza por la contratación de personal sin perfil docente, y en ese sentido, resultaría conveniente investigar si la falta de formación docente facilita o dificulta el trabajo de conocimiento.

Por último, la participación de los padres en las actividades escolares es un elemento que podría rescatarse en futuras investigaciones, ya que existen formas de

organización como las comunidades de aprendizaje que no conciben el proceso de mejora sin la intervención de todos los agentes que coinciden en la escuela.

Apéndice A

Formato de entrevista en profundidad

Datos generales

Fecha: _____ Hora: _____

Nombre del entrevistador: _____

Datos del docente entrevistado

Nombre: _____

Edad: _____ Género: _____ Años de experiencia docente: _____

Escuela: _____ Grado que atiende: _____

Lugar en donde se realiza la entrevista: _____

Guía para las preguntas

1. Estudios realizados (Normalista, licenciatura, maestría)
2. Tiempo en la docencia
3. Nivel educativo en que trabaja.
4. Motivaciones para dedicarse a la docencia.

¿Cuáles son las actividades que usted realiza en un día típico en la escuela

¿Cómo describiría usted el trabajo que lleva a cabo diariamente en su labor educativa?

¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?

¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?

¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?

¿Qué piensa usted acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimientos y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?

Apéndice B

Formato para la observación participante y de toma de notas

Guía de observación y de toma de notas

Estudio sobre los profesores como trabajadores de conocimiento

Fecha: _____ **Hora:** _____

Episodio: _____

Participantes: _____

Lugar: _____

Indicadores	Resumen del investigador
El contexto	
¿Cómo es el ambiente físico?	
¿Cuál es el contexto?	
¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?	
Los participantes	
Descripción de la escena:	
¿Qué tanta gente?	
¿Cuáles son sus papeles?	
¿Qué es permitido aquí?	
¿Qué sucede con esas personas reunidas?	
Actividades e interacciones.	
¿Qué está pasando aquí?	
¿Hay una secuencia definida de actividades?	
¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí?	
¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas?	
¿Características de las interacciones?	
Frecuencia y duración	
¿Cuándo inició esta situación?	
¿Qué tanto durará?	
¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa, ¿Qué tan frecuentemente?	

Factores sutiles, menos obvios pero quizá tan importantes a la observación
Actividades informales y no planeadas
Significados simbólicos y connotativos de palabras
Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico
Medidas no intrusivas tales como claves físicas
Palabras, actitudes, relaciones que no suceden, especialmente si éstas tienen que pasar.

Apéndice C
Cuadro de triple entrada

Fuentes e instrumentos	Observación	Entrevista	Revisión de documentos	Fundamento teórico (página donde se abordó la categoría)
Categorías e indicadores				
Formación y actualización docente				
• Valores individuales	X	X		
• Vocación docente y motivación intrínseca	X	X		
• Experiencia profesional	X	X	X	
• Satisfacciones profesionales relacionadas con su trabajo en el colegio	X	X		
• Capacitación que ofrece el colegio y aprovechamiento de los profesores	X	X	X	
• Actividades de actualización docente		X	X	
• Nociones de los profesores respecto al término trabajo de conocimiento		X	X	
Culturas profesionales				
• Individualismo	X	X		
• Colegialidad	X	X		
Modelos de enseñanza				
• Situaciones cotidianas que enfrentan los profesores y forma en que solucionan los problemas	X	X		
• Importancia de la motivación de los alumnos	X	X	X	
• Relación maestro/padre de familia	X	X		
• Estrategias de enseñanza	X	X	X	

Apéndice D

Cuadro utilizado para la concentración de información recabada

Matriz 1					
Fuente: Observación de clase					
Categoría	Unidad de análisis	M1	M2	M3	M4
Formación y actualización docente	Valores individuales				
	Vocación docente y motivación intrínseca				
	Experiencia profesional				
	Satisfacciones profesionales relacionadas con su trabajo en el colegio				
	Capacitación que ofrece el colegio y aprovechamiento de los profesores				
	Actividades de actualización docente				
	Nociones de los profesores respecto al término trabajo de conocimiento				
Culturas profesionales	Individualismo				

Culturas profesionales	Colegialidad				
Modelos de enseñanza	Situaciones cotidianas que enfrentan los profesores y forma en que solucionan los problemas				
	Importancia de la motivación de los alumnos				
	Relación maestro/padre de familia				
	Estrategias de enseñanza				

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Distrito Federal: Paidós.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart M. O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. [Versión electrónica]. *Revista Paideia*, (29), 15-43
- Angulo, R. J. y Blanco, G. N. (Eds.). (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Granada: Aljibe.
- Bello D. M. y Bolaños G. F. (Eds.). (2002). *1er. Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación. Octubre 2001: Escuelas que aprenden y se desarrollan*. Lima: Facultad de Educación - Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Belmonte, N. M. (2002). *Enseñar a investigar*. Bilbao: Mensajero.
- Benney, M. y Hughes, E. C. (1970). *Of sociology and the intervie*. En Denzin, N. K. (Eds.). (1970) *Sociological Methods: a sourcebook*. Chicago: Aldine.
- Bolívar, A. (2009, 05,05). Perspectivas actuales sobre cambio y mejora: Construir la capacidad de mejora. Presentado en Curso de Máster/Doctorado: Cambio y mejora educativos. Madrid, España.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. [Versión electrónica]. *Profesorado, revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7 (1-2) 1-11.
- Boyle, J. (1994). Styles of Ethnografy. En Morse, J. (Eds.) *Critical issues in Qualitative Research Methods*. California: Sage.

- Blumenfeld, P. (1997). Teaching for understanding. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Campos, J. (1999). *Educación en el siglo XXI*. Distrito Federal: Limusa.
- Chang, E. y Simpson, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. Education policy analysis archives. Recuperado el 15 de marzo de 2010 en <http://olam.ed.asu.edu/epaa>
- Colegio Vista del Valle. (2008). *Misión del colegio*. Reglamento Escolar. Oaxaca. Autor.
- Collins, B. (1997). Pedagogical Reengineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesigning What the WWW [Versión electrónica]. *Educational Technology Review*, 8, 11-15.
- Dabbs, J. M. (1982). *Making things visible*, en Van Maanen, J., Dabbs, J.M. y Faulkner, R.R. (Eds.) *Varieties of qualitative research*. Beverly Hills: Sage. Pp. 31 – 64.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Ibarrola, M. (1999). *Educación en el Siglo XXI*. Distrito Federal: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo/UANL/Limusa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París, UNESCO.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2da. Ed. Nueva York: McGraw-Hill.
- Douglas, J. D. (1976). *Investigative Social Research: Individual and team field research*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Elmore, R. E. (2000). *Building a New Structure For School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R., Abelman, C. y Fuhrman, S. (1996). The new Accountability in State Education Reform: From Process to Performance. En Ladd, H. (Ed.). *Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education* (p. 65 – 98). Washington, D. C.: The Brookings Institute.
- Espínola, E. (2001). La autonomía escolar como estrategia de mejoramiento educativo. En Bello D. M. y Bolaños G. F. (Eds.). (2002). *1er. Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación. Octubre 2001: Escuelas que aprenden y se desarrollan*. Lima: Facultad de Educación - Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Flecha, R. y Tortajada I. (1999). *Retos y Salidas educativas en la entrada del Siglo*. En Imbernon, F. (Ed.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Madrid: Graó.
- Flores, K. E. y Flores, F. M. (2004). *El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública. La presentación una perspectiva alternativa para mejorar las condiciones bajo las cuales se da la labor educativa*. Proyecto de investigación SEPSEByN-2003-C01-42 y SEPSEB-2004-C01-39. SEPSEB-CONACYT.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Distrito Federal: Trillas.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. [Versión electrónica]. *Revista de currículum y formación de Profesorado*. 6(1-2), 1-14.
- García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida [Versión electrónica]. *Educar*, 10 (30), 27-56.

- Glasser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, J. I. (1984). *The dynamics of educational change*. Toronto: McGraw – Hill.
- Hargreaves, A. (2005.) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1991). *The empowered School*. Londres: Caseell.
- Harvey, D. (1989). *The condition of Postmodernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hernández, S. R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2008). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2007). *Cada escuela una gran escuela. El potencial del liderazgo sistémico*. Buenos Aires: Santillana.
- Hopkins, D. (2008, 10, 11). Cada escuela una gran escuela – Cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico. Presentado el primer ciclo de conferencias anuales sobre el liderazgo educativo. Santiago, Chile.
- Inciarte, G. A., Torres de Izquierdo, M. y Casilla, D. (1999). La participación como impulso para el cambio escolar. Una experiencia de investigación. [Versión electrónica]. *Espacio abierto*, 8(3), 347 – 367.
- INEE. (2003). *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*. Consulta realizada Octubre, 8, 2009 desde http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Cuadernos_tecnicos/ct01_resultados_pisa_elem_interpr.pdf
- Junker, B. (1960). *Field work. An introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago.

- López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1 – 15.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maldonado, M. (2005). Escuelas básicas como comunidades de aprendizaje para la formación del ciudadano participativo. *Revista venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1), 204-216.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). [Versión electrónica]. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 126 – 143. 136 – 137.
- Mavárez, R. M. (2002). La teoría de acción en el programa de formación docente de la Universidad “Lisandro Alvarado”. [Versión electrónica]. *Educere*, 6(19), 331 – 336.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Montero, M. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es la clave para el rendimiento de cuentas? [Versión electrónica]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 7 (1-2), 1 – 14.
- Moreno, O., T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. [Versión electrónica]. *Perfiles educativos*. 28 (112), 98 – 130.
- Murillo, J. (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: CIDE/Octaedro.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring School: Capturing and Assesing the Phenomena*. Nueva York: Teacher College Press.

- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Patton, R. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez, G. A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en Universidad*. Caracas: Fedeupel.
- Pierón, M. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores, en A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.). *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 199-224.
- Pita, F. S. y Pértegas, D. S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado el 30 de octubre de 2009 de http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp
- Reagan, T. G., Case, C. W. & Brubacher, J. W. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools* (2ª ed.). California: Corwin.
- Rogero, A. J. (2002). La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama. [Versión electrónica]. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 6 (1 – 2), 1 – 16.
- Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. “El caso de la escalera vacía”. [Versión electrónica]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado* 11(1), 1 – 28.
- Rossman, G. B., Corbett, H. D. y Firestone, W. A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools*. Nueva York: State University of New York Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.

- Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1979). *Cualitative Sociology: a method to the Madness*. New York: Free Press.
- Segovia, J. y otros. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. [Versión electrónica]. *Revista REICE. Revista electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382 – 402.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Turner, B. S. (1990). *Periodization and politics in the posmodern*. En Turner, B. S. (1990): *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres: Sage.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Distrito Federal: FCE
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Distrito Federal: UNESCO.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*. California: Corwin.
- Viniegra, V. L. (2002). *Educación y crítica*. Distrito Federal: Paidós Educador.
- Whyte, W. H. (1980). *The social life of small urban spaces*. Washington, D. C: The Conservation Foundation.
- Woods, P. (1985). *Sociology and the school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.