



Horizonte de la Ciencia
ISSN: 2413-936X
horizontedelaciencia@uncp.edu.pe
Universidad Nacional del Centro del Perú
Perú

La cultura docente en una escuela pública urbanomarginal de Lurin - Lima

Sánchez Huarcaya, Alex Oswaldo; López Huayhualla, Solangela Natividad

La cultura docente en una escuela pública urbanomarginal de Lurin - Lima

Horizonte de la Ciencia, vol. 10, núm. 18, 2020

Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570968990008>

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.402>

Los autores otorgan el permiso a compartir y usar su trabajo manteniendo la autoría del mismo.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

La cultura docente en una escuela pública urbanomarginal de Lurin - Lima

Teacher culture in a marginal urban public school in Lurin ? Lima

A cultura docente em uma escola pública urbana-marginal de Lurin - Lima

Amawtap yachay kawsayninhuk istadup yachay wasichu Lurin malkap mayanchu-Lima

KENKITSASHIRIANTSI OBAMETANTATSIRI YOTANTSIPANKOKI KONIJAKOTATSIRI

NAMPITSIKIKA KENATSIRI LURIN ? PERU

Ora igenganepage Ogomeantaigatsi kara timagantsigite jitacha Lurin-Lima

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya Datos de los autores

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

aosanchezh@pucp.edu.pe

 <http://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

DOI: [https://doi.org/10.26490/](https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.402)

[uncp.horizonteciencia.2020.18.402](https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.402)


Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570968990008)

[id=570968990008](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570968990008)

Solangel Natividad López Huayhualla

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

solangela.lopez@pucp.pe

 <http://orcid.org/0000-0003-4680-2108>

Recepción: 14 Junio 2019

Aprobación: 20 Agosto 2019

RESUMEN:

En el presente trabajo de investigación se aborda el estudio de la cultura docente de una Institución Educativa Pública del distrito de Lurín (Lima), en base a las creencias de los profesores. El estudio considera los fundamentos teóricos de cultura escolar planteando la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la cultura docente desde las creencias de los profesores en una I. E de Lurín? A partir de la pregunta, planteamos el siguiente objetivo: Analizar las creencias de los profesores sobre la cultura docente referente a su práctica pedagógica y el trabajo en equipos entre los mismos. El estudio es cualitativo, siguiendo el proceso del método fenomenológico. Se trabajó con dos categorías de estudio: la práctica docente y el trabajo en equipos. Para realizar la investigación, se consideró como informantes a cinco profesores de educación secundaria y, para recoger la información, se realizó una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada en la misma institución. De acuerdo a los resultados se pudo analizar cómo es la cultura docente reconociendo la existencia de subculturas dentro de la misma organización, las cuales han atribuido diferentes significados a lo que es la práctica docente y al trabajo en equipos.

PALABRAS CLAVE: Cultura organizacional, subculturas, creencias, práctica docente, trabajo en equipos, Achkachukawsay yachaykuna, hukyachaykuna, yachtyaninchik, yachaiy yachapakuy, utuyapa lulay, apatokitachari yotantantsi, kenshiriantsiyape, kenkishiriantsi iroperotatsiri, irantakantsiri obametantsinkari, antabairontsi apatotachari, patotagantsi kaninaro, kengagantsipage, irantanepage ogomeantatsira, antagantsi opatasitanëmaroti.

ABSTRACT:

NOTAS DE AUTOR

Datos de los autores Alex Sánchez Huarcaya. Investigador y docente a nivel de pre y posgrado. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín - Alemania. Magister en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). Director de la Maestría en Educación (PUCP).

Solangel López Huayhualla. Estudiante de la Maestría en Educación con mención Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Magister en Enseñanzas de las Matemáticas (PUCP). Docente en el Centro Educativo José Faustino Sánchez Carrión. Miembro del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP).

aosanchezh@pucp.edu.pe

In this research work the study of the teachers culture of a Public Educational Institution of the district of Lurín (Lima), based on the beliefs of the professors, is approached. The study considers the theoretical foundations of school culture by asking the following research question: How is the teaching culture from the beliefs of teachers in an I.E of Lurín? Based on the question, we propose the following objective: Analyze teachers' beliefs about the teaching culture regarding their pedagogical practice and teamwork among them. The study is qualitative, following the process of the phenomenological method. We worked with two categories of study: teaching practice and teamwork. To carry out the investigation, five secondary school teachers were considered as informants and, to collect the information, a semi-structured interview was conducted, which was applied in the same institution. According to the results, it was possible to analyze how the teaching culture is, recognizing the existence of subcultures within the same organization, which have attributed different meanings to what is the teaching practice and to teamwork.

KEYWORDS: Organizational culture, subcultures, beliefs, teaching practice, teamwork.

RESUMO:

No presente trabalho de pesquisa aborda-se o estudo da cultura docente de uma Instituição Educativa (IE) pública de ensino do distrito de Lurín (Lima), com base nas crenças dos professores. O estudo considera os fundamentos teóricos da cultura escolar, fazendo a seguinte pergunta de pesquisa. Como é a cultura de ensino a partir das crenças dos professores em uma IE de Lurín? A partir da questão, propõe-se o seguinte objetivo: Analisar as crenças dos professores sobre a cultura do ensino em relação à sua prática pedagógica e trabalho em equipe entre eles. O estudo é qualitativo, seguindo o processo do método fenomenológico. Trabalhou-se com duas categorias de estudo: a prática docente e o trabalho em equipe. Para a realização da pesquisa, cinco professores do ensino médio foram considerados informantes e para coletar as informações foi realizada uma entrevista semiestruturada que foi aplicada na mesma instituição. De acordo com os resultados foi possível analisar como é a cultura docente, reconhecendo a existência de subculturas dentro da mesma organização que atribuem significados diferentes ao que é a prática docente e ao trabalho em equipe.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura organizacional, subculturas, crenças, prática docente, trabalho em equipe.

LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN LAS ESCUELAS

Al hablar de cultura es necesario referirse a aquellos procesos políticos y sociales que se dan dentro de una organización escolar. El estudio de dichos procesos aporta información sobre el significado de las acciones que tienen lugar dentro de la escuela, permitiendo entender las generadas por parte de los miembros de la comunidad, así como el estudio de los valores, normas, creencias que hay en común entre sus miembros y se distingue de otra organización (Loyo, 2015). (Rivas, 2003). Sin embargo, la cultura puede unirnos o separarnos, y se puede convertir en un factor de enfrentamiento o consenso para los miembros de la organización, por lo que conocerla y analizarla es decisivo para comprender la dinámica de la organización escolar, desarrollar su buen funcionamiento, así como lograr sus objetivos (Tomás, Mas y Jofre, 2008)

Para González, Ochoa y Celaya (2015) la cultura es un conglomerado de ideas, el cual es matizado, de forma subjetiva, por una escala de valores que la misma colectividad asigna de manera particular, interiorizando y validando dichas ideas. Cada miembro de la comunidad asume dichas formas de comportamiento y pensamiento con un significado propio, diferente a cualquier otra comunidad, y es lo que justamente diferencia a esa organización de otras. Una cultura se forma a través del tiempo entre todos los miembros de la comunidad, pero también es impartida a toda persona o miembro que se incorpore a la organización (López, 1995; Mendoza y Ortiz, 2006). La cultura organizacional es una forma propia de manifestarse mediante el pensamiento y comportamiento de los miembros, y se caracteriza según su naturaleza y dinámica. Por ejemplo, en las formas de realizar un trabajo de forma individual o en equipos, de asumir los cambios, de afrontar problemas, de comunicarse, de relacionarse entre los miembros, como también en su relación de la organización con comunidades externas.

En las investigaciones de Schein (2004) y Schein (1992 citado en Loyo, 2015) se revela que la cultura organizacional está conformada por los artefactos (comportamientos, estructuras y procesos organizacionales visibles), los valores declarados (fines, filosofías y justificaciones) y los presupuestos básicos (creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos que son inconscientes y que se dan por supuestos). Por otro

lado, Anzola (2005) se refiere a la cultura organizacional como un sistema que presenta tres niveles: uno visible formado por la conducta y las manifestaciones observables de la cultura (objetos materiales o artefactos culturales), otro intermedio relativamente consciente, integrado por los valores y uno preconsciente o invisible, formado por las creencias o presunciones básicas que determinan las formas de pensar y actuar de los miembros de la organización.

Diversos autores establecen que la cultura de una organización está compuesta por valores, creencias, supuestos, percepciones, normas y patrones de comportamiento compartidos por todos los miembros que trabajan en ella. (Anzola, 2003; López, 1995; Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, 2009). La cultura organizacional en sí es concebida como una forma de vivir y relacionarse entre los individuos de cada organización, aquello que los mantiene unidos, con valores, ideologías y creencias compartidas, manifestadas mediante sus mitos y ritos, que también incluyen las formas de actuar que perduran en el tiempo y que van adaptando el comportamiento, en situaciones de interacción con el entorno y dentro de la misma organización.

Al respecto, Tomás, Mas y Jofre (2008) afirman que existen varias definiciones sobre lo que significa cultura organizacional, sin embargo, manifiestan que son los expertos quienes coinciden en que el tipo de cultura de una organización nace de los miembros que lo conforman y de las prácticas que realicen dentro de ella. Para los autores, la cultura organizacional es el conjunto de:

- Costumbres y normas.
- Sensibilidades y símbolos compartidos.
- Comportamientos y estilos.
- Ideas, creencias y valores.

Se reconoce que todo miembro de la comunidad participa e influye en la formación de la cultura, cada miembro es capaz de poseerla, transmitirla e innovarla (González, Ochoa y Celaya, 2016) a través del tiempo, lo cual es importante considerar para realizar cambios dentro una organización, observando que tanto la colectividad como la individualidad son aspectos que se deben considerar, de allí el enunciado de saber que la cultura puede unirnos o separarnos, convirtiéndose en un factor para ponerse de acuerdo o enfrentarse.

Las investigaciones sobre la cultura organizacional y su rol en los procesos de cambio son aspectos que han sido estudiados en los últimos años. Así, Peiró (1999) señala que, al realizar el estudio de la cultura organizacional y sus cambios, se hace necesario saber la concepción de cultura de la que se parte, así como las interrelaciones de la organización con otros fenómenos que se dan dentro y fuera de ella. Por ello, puede afirmarse que las intervenciones estandarizadas que consideran a las escuelas como homogéneas generalmente reciben respuestas desfavorables a las esperadas, ya que no se considera la cultura de la organización, es decir, su particularidad. Aun tratándose de una propuesta de cambio interesante y exitosa en otras organizaciones, al no concordar con la cultura de dicha organización, por ejemplo, con la forma de organizarse, de comunicarse o con las horas de trabajo de los docentes, puede resultar desalentadora.

Rodríguez (2009) establece que ¿una estrategia y su implementación a través de estructuras y sistemas, no alineada con el sistema cultural, con las creencias y valores, podría llevar a ineficiencias, un deterioro en el desempeño y la pérdida de eficacia en el logro de objetivos? (p.69). Aplicar una estrategia que no va acorde con la cultura de la organización probablemente quiebre y no de resultados favorables en lograr cambios, requiere la consideración de contextos específicos para cada organización pues, a nivel organizacional, los pensamientos y creencias de los docentes permitirán comprender las dinámicas en las escuelas y las prácticas pedagógicas de la institución (Rosales, 2009).

Asimismo, dentro de una organización no sólo existe una cultura, sino que existen otras subculturas que, a la vez, son compartidas por los miembros (Tomás, Mas y Jofre, 2008). Cada organización escolar tiene una cultura dominante, pero dentro de ella también conviven otras subculturas. Por ejemplo, la forma de relacionarse y trabajar de los profesores de matemática puede ser diferente a la relación de trabajo entre los

profesores de otra área. Cada departamento posee determinadas funciones, su propia forma de comunicarse y tomar decisiones, todo ello determinado por los miembros que lo conforman.

El cambio hacia una cultura que permita la mejora del desempeño debe llevarse a cabo en consideración de la dinámica de la organización, de adentro hacia afuera (Cameron & Quinn (1999) citados en González, Ochoa y Celaya, 2016). Por ello para poder llevar a cabo intervenciones dentro de una organización escolar, más que realizar prescripciones o descripciones, se trata de conocer, comprender e interpretar los procesos políticos y sociales dentro de la organización educativa que contribuyan principalmente a formar e instalar una cultura compartida entre sus miembros, que permita el desarrollo de esta con el logro de los objetivos propuestos.

Al respecto Schein (1999) citado en González, Ochoa y Celaya (2015) establece que para configurar una cultura que sea compartida entre los miembros es necesario influir en sus comportamientos, creencias, conocimientos, valores y otros componentes de la misma. Diversas investigaciones concluyen que el protagonismo del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es un factor importante, ya que estudios específicos sobre el pensamiento del profesor demuestran que el proceso educativo está influenciado por sus creencias pedagógicas (Mellado y Chaucono, 2015).

LAS CREENCIAS COMO UNO DE LOS FUNDAMENTOS DE LA CULTURA EN LAS ESCUELAS

Calderhead (2003) señala que los docentes poseen un conocimiento propio que van adquiriendo y utilizando activamente en su práctica educativa (citado en Rojas 2014, p.91). Dicho conocimiento, para Wanlin (2009), está referido a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras características que se activan en el quehacer educativo de los docentes de forma automática o reflexiva (citado en Rojas, 2014, p.91).

A lo largo de los años y en base a diferentes estudios, se han desarrollado diferentes definiciones de las creencias del docente, destacando la de Fickel, investigador norteamericano, quien determina las creencias como ¿un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas? (Jiménez y Feliciano, 2006, p.109). Las creencias de los profesores, sobre lo que para ellos es educación, o el cómo se adquiere el conocimiento, lo que implica el aprendizaje o la enseñanza, son ideales que guían y orientan sus acciones dentro y fuera de las aulas, pero también en el trabajo pedagógico con sus pares, el cual se realiza de forma consciente dando sus propias razones. Por ejemplo, al diseñar sus clases, al implementarlas con los estudiantes, en la forma de concebir y evaluar el aprendizaje, la relación en el trabajo en equipos con sus pares, al relacionarse con las reformas educativas y/o programas de capacitación. De hecho, Rojas (2014) afirma que esos argumentos o ¿buenas razones? que establecen los profesores son el producto de las circunstancias que han experimentado en su vida profesional, por ejemplo su capital cultural, la calidad de su formación y práctica profesional, redes o vínculos que le permitan actualizarse y/o participar de conversaciones profesionales, posición o estatus en relación a la toma de decisiones pedagógicas, entre otras.

A partir de sus investigaciones Mellado, Chaucono y Villagra (2017) afirman que las creencias de los docentes son construidas a partir de diferentes referentes epistemológicos, valorativos y afectivos, como resultado de la influencia de sus conocimientos y saberes profesionales. Ciertamente, las creencias de los docentes se determinan a partir de su experiencia desde su etapa escolar, pasando por su formación inicial como maestros hasta su etapa profesional, experiencia que determina en ellos diversos aspectos como la concepción que tienen sobre cómo se aprende, cómo se debe enseñar las estrategias que asume como parte de su labor pedagógica, la concepción de la didáctica, así como los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Para Van Dijk (1999) ¿las creencias constituyen productos de la mente cuya validación y justificación puede estar asentada en observaciones personales, en la autoridad de fuentes confiables, en inferencias lógicas o en consensos culturalmente aceptados? (citado en Martínez, Montero y Pedrosa, 2009, p.2). Las creencias

constituyen construcciones mentales que los docentes validan o justifican basándose en diversas fuentes como la experiencia en su labor pedagógica, discursos o cambios de parte del Ministerio de Educación, de su conocimiento como producto de su formación, consensos culturalmente aceptados, así como resultados lógicos o dados por hecho previamente esperados.

En este sentido, es importante saber de qué manera conciben los docentes su práctica pedagógica y el trabajo en equipo con sus pares, pues permitiría saber y comprender las creencias que los profesores tienen en relación a estos dos aspectos y así explicar las acciones que se manifiestan en la relación con sus estudiantes y colegas en sus organizaciones educativas. Al respecto, diversas investigaciones han declarado la asociación de las creencias de los docentes por las formas en cómo basan su labor pedagógica, creencias que dan explicación a las acciones que realizan en la interacción con sus estudiantes, padres de familia y docentes pares (Rojas, 2014).

Para Moreno (2000) ¿las creencias son ideas poco elaboradas que forman parte del conocimiento que posee el equipo docente, pero carece de rigor para mantenerlas e influyen de manera directa en su desempeño. A partir de ello, se establece que las creencias son aquellas ideas que se tienen de un objeto en particular que no requieren de un conocimiento teórico para perpetuarse en el saber que orienta la práctica? (citado en Mellado y Chaucono, 2015, p.4). Puede afirmarse que las creencias de los docentes son discursos personales relacionados con aspectos afectivos como resultados de la propia experiencia. Asimismo, Rojas afirma (2014) que ¿las creencias suelen diferenciarse del conocimiento formalizado (o científico) porque aluden a verdades personales, muchas veces ligadas a evaluaciones o afectos sobre un determinado fenómeno y muy marcadas por la prescripción o el deber ser? (p.91). En este sentido, se afirma también que las creencias abarcan expectativas y percepciones, entendiendo por expectativa a la confianza y capacidad del docente para poder lograr un determinado fin, ya que lo que espera el docente de sí mismo está en función del grado de confianza en sus estudiantes, de los procesos sociales y políticos de su organización educativa, de su formación profesional, así como de lo que pretende y considera necesario enseñar y lo que sus estudiantes deben aprender. Por otro lado, sin mayor distinción, se entiende por percepción el significado de la realidad en un sentido más sensorial, que está influida por las ideas, previamente establecidas, del profesor.

Goddard, Hoy y Woolfolk (2004) afirman que: ¿A nivel organizacional, los pensamientos y creencias docentes permiten comprender las dinámicas en las escuelas y las prácticas pedagógicas institucionales. Además, estos constructos están vinculados a las concepciones y creencias que los docentes sostienen a nivel individual? (citado en Rosales 2009, p.73). Ciertamente, el análisis de las creencias docentes da sentido a sus prácticas educativas y, además, es un aspecto que permite entender y dar sentido a los procesos sociales y políticos que se dan en las organizaciones educativas.

A partir de la investigación de Rosales (2009), se afirma que los constructos que consideran los pensamientos y creencias docentes a nivel organizacional son las creencias colectivas de eficacia y el sentido de responsabilidad del aprendizaje del estudiante, ello en base a que ¿la propia naturaleza de ambos constructos permite analizar esas particularidades de la escuela a nivel organizacional y comprender las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas a la luz de ellos? (Rosales, 2009, p.72). En otro aspecto, Rosales establece que los pensamientos y creencias docentes también permiten contar con un marco de referencia para comprender las innovaciones pedagógicas y reformas educativas.

Efectivamente, los docentes realizan su práctica pedagógica en la interacción con sus estudiantes y otros colegas mediante un trabajo colegiado, relación en la se manifiesta cómo funcionan las cosas para ellos dentro de su organización. Lo ideal es que todos los miembros desarrollen sus acciones en función a lineamientos establecidos en la organización, es decir, una cultura compartida, con la misma forma de pensar y hacer su práctica pedagógica, con los mismos objetivos y las mismas intenciones. Sin embargo, existen varios aspectos que requieren atención para mejorar dichos procesos educativos en las escuelas, donde uno de los componentes principales es el docente, y en específico, sus creencias, las cuales es necesario investigar para proponer mejoras en el campo educativo aprovechando sus particularidades.

Al respecto, Rojas (2014), establece en su investigación que las creencias tienen una naturaleza adaptativa que se encuentra constantemente en procesos de cambio, lo cual es importante considerar para realizar propuestas de mejora en las escuelas o reformas educativas. Así también Wanlin (2009) afirma que:

¿Las creencias de los (buenos) docentes son adaptativas, especialmente en la medida que deben aprender a resolver o, al menos, enfrentar los dilemas propios de trabajar en el sistema escolar. Los docentes no resuelven las situaciones de enseñanza solo con creencias fijas e inamovibles. Por el contrario, viven permanentemente escenarios inciertos que requieren movilizar ideas emergentes para tomar una decisión en el aula. Los profesores enfrentan a diario eventos complejos e inciertos que requieren de decisiones variadas sobre las que no existen creencias o teorías exactas y precisas? (citado en Rojas 2014, p. 108).

Los docentes priorizan, seleccionan e implementan contenidos y logros de aprendizaje, elaboran una programación curricular, cuya ejecución está enmarcada en un calendario escolar y plasmada en un plan curricular específico, siendo todas ellas acciones realizadas según las creencias que poseen, es decir según sus propios intereses, motivaciones y según la forma en que conciben a sus estudiantes. De acuerdo a diferentes investigaciones, Rojas (2014) concluye que el efecto de las creencias docentes es determinante en la gestión de una clase. Sin embargo, cabe resaltar que las situaciones propias de la vida profesional del docente implican también la interacción con otros maestros, tomar decisiones implicadas en la gestión educativa, organización, planificación, políticas, entre otras, dependiendo de los cargos que se asumen dentro de una organización escolar.

De esta manera, Rojas (2014) establece la importancia de interpretar las creencias de los profesores a partir de situaciones reales y concretas, y no en base a situaciones ideales, concibiendo las organizaciones escolares como homogéneas, que en realidad no manifiestan situaciones donde se pronuncien los quehaceres y dificultades de gestionar, no solo el aula, sino también una escuela. En este sentido, a partir de sus investigaciones, Imbernón (2005) concluye que las creencias de los profesores se van construyendo y son influenciadas por su experiencia laboral, pero también por las redes de apoyo y la formación continua, adquiriendo mayor solidez y sostenibilidad en el tiempo con relación a la generación de espacios de reflexión y análisis colectivo de su práctica educativa, que permitan la construcción de argumentos comprensivos sobre sus decisiones pedagógicas y las razones sobre las cuales se basan. (Rojas, 2014)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio busca responder cómo es la cultura docente desde las creencias de los profesores en la I.E. del distrito de Lurín, en base a dos categorías: la práctica docente y el trabajo en equipos. Al respecto, se trata de una investigación cualitativa, que según Mayan (2001) es usada para comprender los fenómenos ocurridos con naturalidad, capturando su significado como proceso y no como producto. En este caso, se trata de comprender las creencias de los profesores en base a las categorías mencionadas.

Por otro lado, el método que orienta la investigación es el fenomenológico, el cual según López (2007) consiste en comprender lo que se revela desde la experiencia misma. En este caso, se trata de estudiar y registrar las creencias de los profesores en base a la práctica pedagógica y el trabajo en equipos. En relación a ello, la investigación se desarrolla en base a las entrevistas semiestructuradas a cinco profesores de la institución educativa de Lurín.

Siendo nuestro objetivo general: Analizar las creencias de los profesores sobre la cultura docente referente a su práctica pedagógica y el trabajo en equipos. Como objetivos específicos nos propusimos:

- Describir las creencias de los docentes sobre su práctica pedagógica.
- Describir las creencias de los docentes sobre el trabajo en equipos.

Procedimientos Metodológicos: Para llevar a cabo la investigación se organizó el trabajo de acuerdo al objetivo general. En base a ello, se determinaron dos preguntas, una por cada categoría: práctica pedagógica y trabajo en equipos.

Asimismo, con el fin de recolectar los datos y evidenciar la cultura de los docentes mediante las creencias que tienen sobre su práctica pedagógica y el trabajo en equipos, abordamos el estudio en base al marco teórico sobre la cultura escolar y las creencias de los docentes, lo cual permitirá cumplir con los objetivos de investigación y responder la pregunta de investigación.

Al respecto, es necesario precisar que, en base a los resultados, se realizaron codificaciones para cada categoría, las cuales tratan de abordar las creencias de los docentes sobre su práctica pedagógica y el trabajo en equipos. A continuación, se definen cada una de ellas para el análisis de los resultados:

A. Práctica Pedagógica

- Coordinación de estrategias y objetivos. Implementación de estrategias y objetivos en común mediante la programación de documentos de gestión articulados.
 - En relación al estudiante. Todas las estrategias y actividades que se planifiquen y realicen deben ser pensadas y ejecutadas considerando la realidad y las necesidades del estudiante.
 - Apoyo de las autoridades. Considerar la orientación de los directores y subdirectores, así como el apoyo mediante la creación de condiciones favorables para el desarrollo de la práctica educativa: horarios de colegio, materiales, recursos tecnológicos, normas y comunicación asertiva.

B. Trabajo en equipos

- Coordinación de objetivos comunes. Reunión para realizar sesiones y evaluaciones homogéneas para un mismo grado, con el aporte de los docentes desde la experiencia profesional de cada uno, con el fin de lograr objetivos comunes.
 - Identificación y compromiso. Contar con la participación y aceptación de los docentes para dar su tiempo y reunirse, trabajar en conjunto, comunicarse y tomar acuerdos.
 - Acompañamiento de los directivos. Presencia de los directivos en las reuniones de los docentes, acompañar en el desarrollo de la práctica pedagógica y ver las necesidades y demandas de los docentes.

La investigación se llevó a cabo con 5 profesoras del nivel secundario (nuestras informantes), quienes trabajan con estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 12 y 17 años de edad. Asimismo, para el análisis de los resultados se ha designado a cada docente como D1, D2, D3, D4 y D5. La descripción acerca de su carrera profesional se especifica a continuación en la Tabla 1:

TABLA 1
Descripción de los sujetos de investigación

Docente	Descripción
D1	Profesora de Comunicación, con 10 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal, con estudios de pregrado.
D2	Profesora de Matemática, con 20 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal, con especialización en Psicopedagogía.
D3	Profesora de Educación Religiosa, con 20 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal con estudios de pregrado.
D4	Profesora de Formación Ciudadana y Cívica, con 15 años de experiencia, contratada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanalmente, con estudios de pregrado.
D5	Profesora de matemática, con 25 años de experiencia, nombrada, con 30 horas de trabajo pedagógico semanal con estudios de pregrado.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se presentan las categorías Práctica Pedagógica y Trabajo en equipos con sus respectivas codificaciones. Seguidamente, se realiza el análisis de los resultados que permitirán identificar la cultura de los docentes de la I.E de Lurín conformada por sus creencias respecto a dichas categorías.

La categoría Práctica Pedagógica presenta las siguientes codificaciones: coordinación de estrategias y objetivos, en relación al estudiante y apoyo de las autoridades, las cuales han sido determinadas a partir de las declaraciones de los docentes.

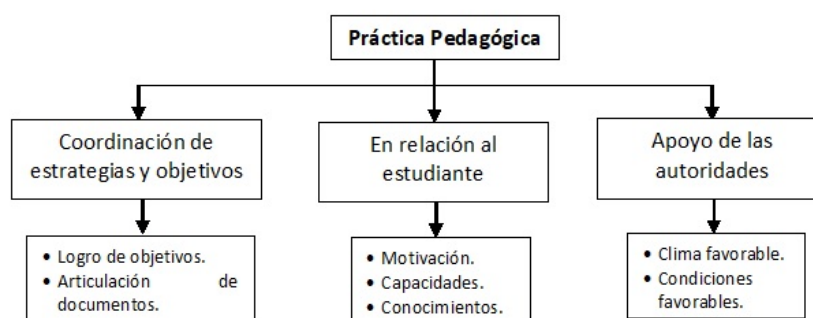


FIGURA 1
Codificación de la Categoría Práctica Pedagógica

Respecto a la categoría Trabajo en equipos, se determinaron las siguientes codificaciones: coordinación de objetivos, identificación y compromiso, así como acompañamiento de los directivos.

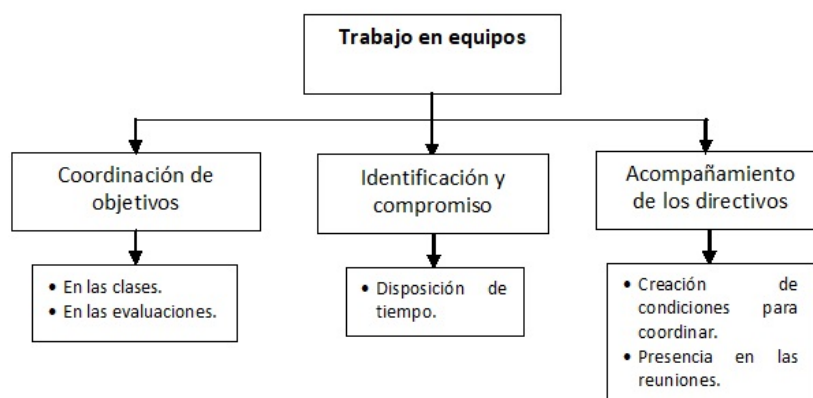


FIGURA 2
Codificación de la Categoría Trabajo de equipos entre docentes
Fuente: Elaboración propia

Enseguida se presentan las declaraciones más relevantes de los profesores.

a. Práctica Pedagógica

Respecto a la codificación Coordinación de estrategias y objetivos, existe la creencia que el trabajo pedagógico comprende realizar estrategias y lograr objetivos, tal como manifiesta el docente (D1) al decir que la práctica pedagógica: ¿Es poner en evidencia todas aquellas estrategias, técnicas, capaces de llegar al estudiante? logrando conseguir los objetivos básicos o el propósito del trabajo en sí, en este caso la organización de una sesión?. Asimismo, otro docente (D3) se enfoca en la articulación de los documentos de gestión, manifestando lo que realiza en su práctica pedagógica: ¿Me inserto a mi jerarquía, a mi dirección, con mi PEI, el programa de institución educativa, desde ahí contamos, nos insertamos con otras programaciones? una vez organizado, brotan las unidades? (D3).

En las declaraciones de los docentes también se evidenció la codificación En relación al estudiante, manifestando que en la práctica pedagógica: ¿Lo más importante, sobre todo, es motivar al estudiante, que tenga su actitud de querer aprender? (D2). Así también, el docente (D3) afirma que en la práctica pedagógica: ¿Uno de los factores importantes es ver las condiciones en que viene cada estudiante. Muchos estudiantes vienen con un sinfín de problemas y a veces uno los ignora? (D5).

Respecto a la codificación En relación al estudiante sí se encontraron coincidencias, ya que los docentes consideran al estudiante en su práctica pedagógica, pero existe diferencia en cuanto al aspecto que debe considerarse del alumno, por ejemplo, la afirmación: ¿Lo más importante sobre todo es motivar al estudiante, que tenga la actitud de querer aprender? (D2) revela que el docente, en su práctica pedagógica, busca la motivación del estudiante para que aprenda. En cambio, la afirmación: ¿El propósito principal de la educación es formar buenas personas en este caso. Formar buenos ciudadanos, que tengan el conocimiento y la capacidad de poder enfrentar y solucionar problemas a razón de la organización en general? (D1) demuestra que, para este docente, la práctica pedagógica debe desarrollar conocimientos y capacidades en el estudiante.

En relación a la codificación Apoyo de las autoridades, se evidenció que los docentes demandan el apoyo de las estas declarando lo siguiente: ¿Las autoridades también nos pueden apoyar cuando hacen monitoreo, por ejemplo, que nos vayan orientando a mejorar cualquier falencia que tengamos en la labor pedagógica, dar el apoyo en cuanto a los materiales, infraestructura? (D2).

Respecto a esta codificación, se evidencian declaraciones en común en relación al acompañamiento en su labor educativa, tal como se manifiesta: ¿Las autoridades también tienen que ver aquí, porque ellos son quienes nos dan los instrumentos necesarios para poder hacer que esta organización sea efectiva? (D1), asimismo el siguiente discurso declara: ¿Las autoridades también tienen que insertarse con nosotros, porque

el hecho de que yo sea autoridad no significa que estoy sobre ti, sino que debo estar a tu nivel para ayudarte, orientarte? (D3).

A partir de las declaraciones, en la codificación Apoyo de las autoridades se observan coincidencias entre dos docentes respecto al apoyo que necesita la práctica pedagógica de parte de las autoridades para crear un clima institucional favorable: ¿Influye primero el ambiente, o sea primero del director, profesores, para que puedas trabajar tranquila, porque a veces vienes y encuentras un ambiente hostil y como que solo te limitas a tu trabajo, no te comunicas? (D4). Así también se declara contar con un ambiente favorable entre el docente y la autoridad, en este caso con el director o subdirector. Así tenemos: ¿Pero ahí la autoridad superior a nosotros tiene que ser tolerante, comprensiva, empática, Es necesario animarla, ayudarla y tener buen ambiente? (D3).

En base a lo anterior, se puede afirmar que las creencias de los docentes respecto a su práctica pedagógica difieren en cuanto a la codificación coordinación de estrategias y objetivos, en relación al énfasis que ponen cuando realizan su labor. Para algunos son importantes las estrategias, otros se enfocan en el logro de objetivos, pero también existen profesores que consideran la articulación de los documentos de gestión, siendo todas ellas, razones válidas que consideran a partir de su experiencia profesional. De acuerdo con Rojas (2014), las creencias de los docentes están basadas en razones o argumentos que son el producto de las circunstancias que han experimentado en su vida profesional, lo que ocurre con las docentes es que, al manifestar diferentes creencias sobre la práctica pedagógica, se pueden ver influencias por las capacitaciones de las que han participado, su propia experiencia en la construcción de documentos de gestión curricular, entre otros.

Respecto a la codificación en relación al estudiante, existe disposición en común de los docentes, al considerar a los alumnos como un factor importante dentro de su práctica, enfocándose particularmente en su historia, su disposición de aprender, la motivación que se deben realizar para que este aprenda, y que logre desarrollar sus capacidades y conocimientos, lo cual concuerda con lo que Mellado, Chaucono y Villagra (2017) afirman con respecto a que las creencias de los docentes indicando que son construidas por diferentes referentes epistemológicos, valorativos y afectivos, observando que, para los maestros, tiene mucho valor contar con las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan.

En cuanto a la codificación apoyo de las autoridades, los docentes también manifiestan la necesidad de contar con el apoyo de estas, principalmente en la disposición de un clima favorable con normas consensuadas y condiciones como el número de estudiantes adecuados por aula, la cantidad de actividades y el tiempo que se requiere para realizarlas, con un clima favorable y actitud empática de los directivos ante la práctica pedagógica y los miembros de la organización (Loyo, 2015). Se observa que las creencias de los docentes manifiestan sus expectativas para realizar su práctica pedagógica, las cuales no sólo consisten en tener aulas, estudiantes, clases programadas o determinados horarios, sino que además es necesario contar con las condiciones para llevar a cabo su práctica pedagógica, lo cual parece no coincidir con las creencias de los directivos, ya que existe la demanda de su respectivo apoyo, razón válida que concuerda con la afirmación de Rojas (2014) al establecer que las creencias de los docentes tienen como fundamento sus verdades personales marcadas por cómo debe o qué condiciones debe tener la práctica pedagógica.

b. Trabajo en equipos

En relación a la codificación Coordinación de objetivos, los docentes afirman que el trabajo en equipos trata de: ¿Buscar que cada uno de estos integrantes intervenga desde su conocimiento, desde sus posibilidades, desde sus destrezas y sus habilidades para poder conseguir el objetivo que están apuntando y que todos se dirijan a una sola meta? (D1).

En esta codificación se observa mayor coincidencia en sus creencias, por ejemplo, hay docentes que consideran que el trabajo en equipos consiste en que los profesores que imparten la misma área y tienen un grado en común deben acordar y priorizar qué objetivos lograr y qué estrategias realizar en el grado, tal como se evidencia a continuación en la siguiente declaración: ¿Por ejemplo, los profesores se reúnen para preparar las clases y todo eso, ¿no? Es reunirse y yo pienso que deben hacerlo todos los de tercero, se hace una clase

para todo el grado para que así todo sea igual: las mismas clases, la misma sesión para todos. Ese es trabajo en equipos? (D4). En relación a las evaluaciones, se evidenció establecer las prácticas calificadas con los mismos indicadores de evaluación, aclaración que se muestra a continuación: ¿Podemos a veces tratar una práctica, algunos contenidos temáticos, para que sean trabajados todos por igual? (D5).

Considerando la codificación Identificación y compromiso, los docentes declararon que en el trabajo en equipos: ¿también influye más la entrega de cada colega, de poder trabajar en conjunto, porque a veces, como no coinciden nuestras horas, no podemos coordinar y cada uno pues tiene sus actividades programadas, incluso a veces no se pueden quedar. Creo que eso está faltando, un poco más de compromiso de cada uno de los colegas? (D5). Los docentes mostraron una marcada coincidencia en solicitar la muestra de compromiso de sus pares para llevar a cabo el trabajo en equipos, así como se manifiesta en los docentes D1 y D4: ¿El trabajo en equipos depende básicamente de nosotros. En reunirnos, fijar horarios, a veces no se coincide, cada uno lo hace por su lado, algunos dicen: ¿no, yo lo hago a mi manera?? (D4). De la misma forma, se declara que el logro de los objetivos depende de la disposición de los docentes y de las respectivas coordinaciones para brindar espacio y tiempo, ya que si pasara lo contrario no sería posible lograr metas en común respecto a los estudiantes. ¿Para que se logre la meta, influye que se identifiquen. Cuando no se identifican con algo, no podemos apuntar a una meta. Por ejemplo, en el caso de los docentes, si no nos identificamos con la institución, no vamos a poder apuntar y llegar todos a una meta conjunta? (D1).

Respecto a la codificación Acompañamiento de los directivos, se evidencia que los profesores consideran que en el trabajo en equipos: ¿El equipo de directivo también tiene que ver, porque ellos deberían de coordinar, ver una hora adecuada en que tengamos al menos los profesores del mismo grado para poder ponernos de acuerdo, darnos las condiciones nada más al iniciar el año, de tal manera que la mayoría de los docentes tengamos esa misma hora y poder coordinar? (D5). A partir de ello, se encontró coincidencia en establecer como necesario la presencia de los directivos en los trabajos en equipos, brindando las condiciones como horarios en los que coincidan los profesores de la misma área y/o grados para compartir estrategias que pueden ser útiles y superar dificultades en su práctica pedagógica: ¿En ciertas ocasiones, es necesario la presencia de los directivos, para poder evidenciar de que por lo menos sea real (estrategias aplicadas por otros profesores), porque un profesor puede contarte una historia o una actividad que resultó, que fue efectiva, pero si no ha sido comprobada ¿cómo sabemos si es verdad?? (D2), así, los docentes declaran que es necesario recibir orientación de los directivos para su práctica pedagógica.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que hay maestros cuyas creencias, en relación al trabajo en equipos, coinciden al considerarlo como el espacio para establecer y coordinar objetivos en común para el diseño de las clases, así como para las respectivas evaluaciones de aprendizaje. Junto a ello, se demanda la presencia de los directivos en las reuniones, así como la identificación y el compromiso del docente con su práctica educativa, promoviendo condiciones favorables para dichos encuentros. Se observa que el docente considera importante crear y dar sus espacios de encuentro, para tratar sobre su práctica educativa, pero en base a condiciones que lo promuevan, lo cual para ellos está en manos de los directivos de la organización escolar. De acuerdo a Goddard, Hoy y Woolfolk (2004), las creencias de los profesores permiten comprender los procesos dinámicos de la escuela, así como la práctica pedagógica llevada a cabo en la institución, lo cual muestra que en esta organización escolar existen subculturas propias de cada grupo de profesores, según el área que imparten y según las condiciones que tienen para realizar su trabajo en equipos. Se evidencia también una cultura predominante que muestra el descontento con la dinámica de los procesos políticos y sociales dentro de la organización escolar que, aunque no sea favorable para la escuela, no deja de ser su cultura.

Sin embargo, es importante resaltar, según Wanlin (2009), que las creencias de los docentes son adaptativas, particularidad que debe ser aprovechada para ir construyendo creencias que promuevan la configuración de una cultura organizacional compartida entre los miembros de la escuela. De acuerdo a Imbernón (2005), las creencias de los profesores se van construyendo y son influenciadas por su experiencia laboral, pero también se van alzando en base a las redes de apoyo y la formación continua, situaciones que

no se observan como parte de los mecanismos de trabajo entre los miembros de la organización escolar pero que, al promoverlas mediante espacios de reflexión y análisis, favorecerían la solidez en la construcción de los argumentos sobre las decisiones de los docentes en su labor pedagógica, por ende, una cultura que promueva los aprendizajes de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se evidenciaron diversos aspectos de las categorías Práctica Docente y Trabajo en equipos, ambas organizadas en base a codificaciones establecidas para cada una de ellas. Se puede afirmar respecto a la categoría Práctica Docente, que las creencias de los profesores son divergentes, hay aspectos que verifican la existencia de profesores que no coinciden en metas comunes para su práctica pedagógica. A pesar de esto, las creencias se podrían complementar. Para ello, es necesario promover espacios de reflexión y análisis colectivo que formen parte de su cultura.

Asimismo, los resultados permiten afirmar que, respecto al Trabajo en equipos, sus creencias coinciden debido a que tienen la misma concepción acerca de la razón de ser de este tipo de trabajo, pero parece no coincidir con las creencias ni las formas de disponer este espacio por parte de los directivos. Se evidencia discordancia entre lo que demandan los docentes y lo que disponen los directivos.

En base al estudio realizado, se puede afirmar que existen subculturas dentro de la misma organización, cada subcultura con sus propios pensamientos compartidos, por ejemplo, entre los miembros de cada área.

Las creencias de los docentes manifiestan la necesidad de establecer metas y objetivos en común, lo cual no solo debe ser considerado a nivel de aula o por áreas, sino también institucionalmente, de manera que pueda ir configurándose una cultura impartida por todos los miembros en la organización escolar.

Los docentes, según sus creencias, han atribuido diferentes significados a lo que es la práctica docente y al trabajo en equipos. Con ello no se quiere decir que no lo realizan o que lo hagan desfavorablemente, sino que cada uno actúa desde sus propios pensamientos que terminan por definir sus formas de trabajar entre los docentes y con los estudiantes.

En la educación secundaria del Perú se han establecido horas dispuestas al trabajo en equipos, sin embargo, no son aprovechadas al máximo en la organización educativa. Para ello, es necesario orientar a los directivos y toda persona encargada de la gestión escolar, para una mejor administración de los recursos, en este caso, del tiempo para el trabajo en equipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzola, O. (2003). Una mirada a la cultura corporativa. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Anzola, O. (2005). Caracterización de la cultura corporativa. Sotavento M.B.A., (6), 30-44. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/sotavento/article/view/1566>
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. Educational Researcher, 33(3), 3 ? 13. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anita_Hoy/publication/240801496_Collective_Efficacy_BeliefsTheoretical_Developments_Empirical_Evidence_and_Future_Directions/links/0c960538792b9315e3000000.pdf
- González, R., Ochoa J. y Celaya, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. Universidad & Empresa, 18(30), 13-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1872/187244133007/>
- Imbernón, F. (coordinador) (2005). Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa. Barcelona, Grao.

- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado_cortar_233.pdf
- López, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, (26), 25-35. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_2.pdf
- López, H. (2007). Investigación cualitativa y participativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de http://eav.upb.edu.co/banco/sites/default/files/files/INVESTIGACIONPSICOLOGIAYEDUCACIONAMBIENTAL_O.pdf
- Loyo, R. (2015). La cultura organizacional desde la perspectiva del docente UNEFA. *Omnia*, 21(2), 53-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/737/73743366004/>
- Martínez, R., Montero, Y. y Pedrosa, M. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet, *Revista Iberoamericana de Educación*, (51/1), 1- 15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1925>
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Recuperado de <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2015). Creencias Pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto Mapuche. *Revista Electrónica Actividades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44741347015/>
- Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Educacional e Educacional*. 21(3), 541-548. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802021.pdf>
- Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), 118 - 134.
- Peiró, J. (1999). Cultura y cambio organizacional. *Revista de Psicología*, 3(4), 69 - 84.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Revista Educar*, (31), 109-119. Recuperado de educar.uab.cat/article/viewFile/307/28
- Rodríguez, R. (2009). La cultura organizacional. Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *Invenio*, 12(22), 67-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/877/87722106.pdf>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*. 14,(27), 89 - 112. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas>
- Rosales, E. (2009). Creencias colectivas en la escuela pública. *Educación*, XVIII (35), 71-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057017.pdf>
- Salazar, J., Guerrero, J., Machado, Y. y Cañedo, R. (2009). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*, 20(4), 67-75. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v20n4/aci041009.pdf>
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA?: Jossey-Bass. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02225a&AN=pucp.485257&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Tomás, M., Mas, A. y Jofre, G. (2008). ¿Cómo perciben la cultura organizacional de los centros de educación secundaria los futuros docentes? El caso de los estudiantes del CAP de la UAB. *REIFOP*, 11(2), 47-59. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89 - 128. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rfp/1294>