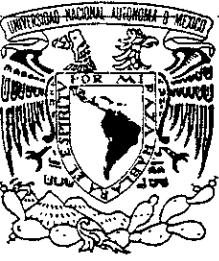


01963



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA FORMACIÓN  
DE ASESORES PARA APOYAR EL PROCESO  
DE CAMBIO EN LA ESCUELA**

286478

**TESIS**

PARA OBTENER EL GRADO DE.  
**MAESTRIA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:  
**TATIANA GOLDRINE GODOY**

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. ROBERTO BAROCIO QUIJANO  
COMITÉ ACADÉMICO: DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS  
MTRA. LIZBETH VEGA PÉREZ  
DRA. IRENE MURÍA VILA  
DRA. ILIANA SEDA SANTANA



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedico este trabajo  
a mi madre María Godoy Casanova,  
a mi hermana Gina Goldrine Godoy,  
a mi abuela Matilde Casanova Carreño Q.E.P.D.  
A mis pequeños hijos Matías, Alondra y Nicolás.  
Les agradezco la fe que depositan en mí.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Mis agradecimientos al equipo de profesionales responsables de la "Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela", por su disposición para participar en esta investigación.

Al Maestro Roberto Barocio Quijano, profesor, tutor y director de tesis, por el apoyo brindado durante mis estudios de maestría.

A la Licenciada María de Lourdes Monroy Tello, de la Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas, de la Facultad de Psicología de la UNAM, por su asesoría en procedimientos estadísticos.

A la Dirección de Intercambio Académico de la UNAM, por su apoyo económico para realizar mis estudios de maestría; en especial, a la Sra. Ana María Baca, por su gentileza y disposición a mis solicitudes.

A la Dirección de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública, por el apoyo económico durante estos estudios. En especial, al Sr. Zahr Vaulosky, por su amabilidad y prontitud para resolver mis peticiones.

A Adriana Alcocer Acevedo y a las maestras de la estancia infantil Pre-kin, por su colaboración en el cuidado de mis hijos; sin su apoyo estos estudios no hubieran sido posible.

## **RESUMEN**

Este trabajo se perfila como un estudio al equipo de profesionales responsables del proyecto de investigación denominado "Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela", con el objeto de indagar sus teorías implícitas sobre la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela.

Las teorías implícitas pueden ser definidas como construcciones mentales personales, que orientan a los sujetos en la comprensión, interpretación, predicción y actuación dentro de dominios específicos.

La 1° hipótesis que se sostuvo fue que los sujetos en estudio - como producto de su bagaje profesional, la experiencia derivada de la puesta en práctica de la propuesta y las lecturas especializadas que han realizado -, han conformado una serie de entendimientos sobre el tema.

La 2° hipótesis sostuvo que estas concepciones pueden ser identificadas como teorías implícitas acerca del proceso del cambio educativo y la formación de asesores que lo promuevan.

La muestra estuvo compuesta por tres sujetos que participan desde 1997 en la propuesta antes mencionada.

Se optó por un método de carácter cualitativo, utilizando entrevistas, observación participante y la técnica de matriz de repertorio de Kelly.

El análisis de los datos evidencia que estos sujetos poseen un bagaje organizado de conocimientos sobre el aprendizaje de los adultos, las habilidades para dirigir procesos de mejora escolar y el cambio educativo; los que en su conjunto configuran sus teorías implícitas. Se observa que dichas teorías personales cumplen una función explicativa y prescriptiva, fungiendo como guías de sus comportamientos en el ámbito de la propuesta.

Los resultados de la investigación reafirman la validez del constructo teorías implícitas para aproximarse de manera teórica y práctica a las comprensiones de las personas dentro de dominios específicos. Así mismo, el método cualitativo y los instrumentos utilizados: entrevistas, observación participante y la técnica de la matriz de repertorio, se evidencian como pertinentes para el estudio de estas teorías personales.

Las implicancias de esta investigación subrayan la importancia de conocer las teorías implícitas subyacentes al trabajo de los profesionistas dedicados a apoyar la implementación de innovaciones educativas, en tanto marcos de referencia que los orientan en la perspectiva y eficacia con la que enfrentan su labor profesional.

## INDICE

1	Introducción	07
2.	Fundamentación	08
3	Objetivo	08
4	Marco teórico	09
4.1	Prefacio	09
4.2	La cognición en la práctica	11
4.3	Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito	15
4.4	Las teorías implícitas y la construcción del conocimiento	20
4.5	Las teorías implícitas en el contexto de los procesos de pensamiento de los maestros	23
4.6	El profesional reflexivo	25
4.7	Síntesis	29
4.8	El proceso del cambio en la escuela	31
4.9	Síntesis	42
5	Descripción de la propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela	44
6.	Método	46
6.1	Elección de la muestra	46
6.2	Tipo de estudio	47
6.3	Hipótesis	47
6.4	Variables	47
6.5	Recolección de datos	48
6.5.1	Instrumentos	48
6.5.2	Procedimiento	49
6.6	Organización	49
7.	Resultados	51
7.1	Categorización	51
7.1.1	Caracterización de los sujetos de la muestra	52
7.1.2	Experiencias como base para la construcción de las teorías implícitas	53
7.1.3	Conceptualizaciones sobre la formación de asesores y el proceso de cambio educativo	55
7.1.4	Conceptualizaciones en torno a la propuesta para la formación de facilitadores	65
7.1.5	Propio proceso de los sujetos	71
7.1.6	Evidencia de teorías implícitas	73
7.1.7	Uso de las teorías implícitas en el contexto de la propuesta	75
7.2	Teorización	85

7.2.1 Diagrama de las teorías implícitas	90
7 2.2 Diagrama de las conceptualizaciones de los sujetos	91
8. Conclusiones	92
9 Bibliografía	97
10. Anexos	99
10.1 Anexo n° 1: Formato entrevista inicial	99
10 2 Anexo n° 2: Técnica de la matriz de repertorio	100

## **1. Introducción**

En esta época de cambios, mejorar las opciones educativas es una preocupación creciente, asociada al incremento de la calidad de vida de las personas y al progreso de los países. Numerosos recursos materiales, humanos y económicos son destinados a tal empresa, a través de proyectos de innovación pedagógica que bombardean a las instancias responsables de la educación; coincidiendo en una percepción social generalizada que tales propósitos no se logran totalmente (Maehr y Midgley, 1996; Hargreaves, 1998; Bolívar, 1999).

La literatura da cuenta de una creciente preocupación por este fenómeno a través de una serie de investigaciones, iniciadas alrededor de la década de los años 60, sobre el tema de la innovación educativa, el cambio en la escuela y la capacitación profesional al respecto (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Miles, 1993).

La investigación señala tres puntos centrales para que la innovación educativa sea efectiva. En primer lugar, el manejo específico de la innovación en sí; en segundo lugar, el manejo del proceso de cambio, con sus fases y características peculiares; en tercer lugar, la innovación solo es posible ligada al desarrollo profesional de los actores involucrados y al desarrollo de las instituciones educativas (Fullan, 1990; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Fullan, Bennett y Rolheiser, 1990).

Desde esta perspectiva, un grupo de profesionales del área de psicología educativa de la División de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM, vienen desarrollando desde 1997, un proyecto de investigación denominado "Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela". Este proyecto se implementó en 1997 y 1998, dirigido a profesionales del ámbito pedagógico interesados en la innovación educativa. La propuesta de trabajo de este equipo integra los planteamientos de la literatura actual sobre el tema, específicamente producida en Estados Unidos y Canadá, con el propósito de configurar una alternativa de formación para los agentes preocupados por la mejora educativa, dentro del contexto nacional.

El presente trabajo constituye un estudio de las comprensiones de los miembros de este equipo de profesionales, en relación al cambio en la escuela y la formación de facilitadores que lo promuevan, considerando la experiencia acumulada durante sus tres años de trabajo.

Es importante señalar que la revisión bibliográfica inicial condujo a temas tales como conocimiento, aprendizaje implícito e explícito, procesos de pensamiento de los maestros y profesionales reflexivos. En este marco teórico emerge el concepto de teorías implícitas como un constructo que hace referencia a las comprensiones o entendimientos de las personas. En estas circunstancias, esta investigación se propone indagar las teorías implícitas de los sujetos en estudio,



en relación al cambio educativo y la formación de facilitadores. El tipo de problema a investigar amerita optar por un acercamiento de tipo cualitativo, dentro del cual es posible el replanteamiento y entrelazamiento de los supuestos teóricos y los hallazgos que van apareciendo en el transcurso de la investigación. La redacción de este informe pretende dar cuenta de los resultados obtenidos, así como de las inquietudes que surgieron en el camino.

## **2. Fundamentación**

Los aportes de esta investigación se ubican en dos aspectos de gran interés en el área de la psicología educativa. Por una parte, arroja información sobre la formación de asesores para promover los procesos de cambio educativo. Generalmente, los organismos estatales vinculados a la Educación, generan propuestas de mejora a nivel de decretos normativos, sin considerar que el cambio de comportamiento en la práctica pedagógica está ligado a las creencias de los maestros (Artiles y Clark, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997). A su vez, es tarea de los niveles medios - directores, supervisores, asesores pedagógicos - la puesta en marcha de dichas innovaciones, quienes en la mayoría de los casos no tienen vasto conocimiento del proceso del cambio educativo, ni un manejo de las habilidades necesarias para dirigirlo. Indagar sobre las concepciones vinculadas a la mejora educativa y a la formación de asesores que la promuevan, redundará en una mejor implementación de las nuevas propuestas pedagógicas.

Por otra parte, esta investigación indaga sobre las teorías implícitas, tema de interés en el ámbito de la investigación de la enseñanza. La metodología a emplear espera arrojar evidencia empírica sobre las teorías implícitas subyacentes a la promoción de asesores que apoyan el cambio educativo. Se pretende generar aportaciones sobre estas teorías en el contexto latinoamericano, considerando el cúmulo de investigaciones generadas en los países de América del Norte y Europa.

## **3. Objetivo**

Este trabajo se perfila como un estudio al equipo de profesionales responsables de la propuesta antes mencionada, con el objeto de indagar sus teorías implícitas sobre la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela.

en relación al cambio educativo y la formación de facilitadores. El tipo de problema a investigar amerita optar por un acercamiento de tipo cualitativo, dentro del cual es posible el replanteamiento y entrelazamiento de los supuestos teóricos y los hallazgos que van apareciendo en el transcurso de la investigación. La redacción de este informe pretende dar cuenta de los resultados obtenidos, así como de las inquietudes que surgieron en el camino.

## **2. Fundamentación**

Los aportes de esta investigación se ubican en dos aspectos de gran interés en el área de la psicología educativa. Por una parte, arroja información sobre la formación de asesores para promover los procesos de cambio educativo. Generalmente, los organismos estatales vinculados a la Educación, generan propuestas de mejora a nivel de decretos normativos, sin considerar que el cambio de comportamiento en la práctica pedagógica está ligado a las creencias de los maestros (Artiles y Clark, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997). A su vez, es tarea de los niveles medios - directores, supervisores, asesores pedagógicos - la puesta en marcha de dichas innovaciones, quienes en la mayoría de los casos no tienen vasto conocimiento del proceso del cambio educativo, ni un manejo de las habilidades necesarias para dirigirlo. Indagar sobre las concepciones vinculadas a la mejora educativa y a la formación de asesores que la promuevan, redundará en una mejor implementación de las nuevas propuestas pedagógicas.

Por otra parte, esta investigación indaga sobre las teorías implícitas, tema de interés en el ámbito de la investigación de la enseñanza. La metodología a emplear espera arrojar evidencia empírica sobre las teorías implícitas subyacentes a la promoción de asesores que apoyan el cambio educativo. Se pretende generar aportaciones sobre estas teorías en el contexto latinoamericano, considerando el cúmulo de investigaciones generadas en los países de América del Norte y Europa.

## **3. Objetivo**

Este trabajo se perfila como un estudio al equipo de profesionales responsables de la propuesta antes mencionada, con el objeto de indagar sus teorías implícitas sobre la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela.

en relación al cambio educativo y la formación de facilitadores. El tipo de problema a investigar amerita optar por un acercamiento de tipo cualitativo, dentro del cual es posible el replanteamiento y entrelazamiento de los supuestos teóricos y los hallazgos que van apareciendo en el transcurso de la investigación. La redacción de este informe pretende dar cuenta de los resultados obtenidos, así como de las inquietudes que surgieron en el camino.

## **2. Fundamentación**

Los aportes de esta investigación se ubican en dos aspectos de gran interés en el área de la psicología educativa. Por una parte, arroja información sobre la formación de asesores para promover los procesos de cambio educativo. Generalmente, los organismos estatales vinculados a la Educación, generan propuestas de mejora a nivel de decretos normativos, sin considerar que el cambio de comportamiento en la práctica pedagógica está ligado a las creencias de los maestros (Artiles y Clark, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997). A su vez, es tarea de los niveles medios - directores, supervisores, asesores pedagógicos - la puesta en marcha de dichas innovaciones, quienes en la mayoría de los casos no tienen vasto conocimiento del proceso del cambio educativo, ni un manejo de las habilidades necesarias para dirigirlo. Indagar sobre las concepciones vinculadas a la mejora educativa y a la formación de asesores que la promuevan, redundará en una mejor implementación de las nuevas propuestas pedagógicas.

Por otra parte, esta investigación indaga sobre las teorías implícitas, tema de interés en el ámbito de la investigación de la enseñanza. La metodología a emplear espera arrojar evidencia empírica sobre las teorías implícitas subyacentes a la promoción de asesores que apoyan el cambio educativo. Se pretende generar aportaciones sobre estas teorías en el contexto latinoamericano, considerando el cúmulo de investigaciones generadas en los países de América del Norte y Europa.

## **3. Objetivo**

Este trabajo se perfila como un estudio al equipo de profesionales responsables de la propuesta antes mencionada, con el objeto de indagar sus teorías implícitas sobre la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela.

## 4. Marco teórico

### 4.1 Prefacio

El presente marco teórico intenta dar respuesta a una serie de interrogantes que fueron surgiendo durante el desarrollo de la investigación. Asuntos tales como aprendizaje, cognición, conocimiento, y teorías implícitas forman parte de esta revisión bibliográfica.

En primer lugar, el objetivo planteado nos acercó al amplio tema del conocimiento y el aprendizaje. Inquietudes tales como ¿el conocimiento se construye o se adquiere?, ¿cuál es el ámbito de participación de la interacción social en la adquisición del conocimiento?, al plantearle a un sujeto la pregunta ¿qué opinas de ...?, ¿se accede a una respuesta exclusivamente cognitiva? Estas interrogantes trataron de ser aclaradas considerando los planteamiento de diversos autores.

En primera instancia, es aclaratorio el planteamiento de Pozo (1999) sobre los diferentes niveles de análisis del aprendizaje, donde la mente es entendida como un sistema complejo que puede ser estudiado desde distintos planos. Para la psicología cognitiva, en primer lugar, la mente está instalada en un sistema nervioso compuesto por redes neuronales, el conocimiento se encuentra distribuido entre estas unidades, y el aprendizaje implica la conexión u organización de las redes neuronales (por ejemplo, el modelo conexionista de Procesamiento Distribuido y Paralelo P.D.P.). En segundo lugar, la conexión entre las unidades de información genera representaciones del mundo, con las que trabaja la mente humana; la mente es concebida como un mecanismo de representación del conocimiento a través de la memoria de trabajo y la memoria permanente conectadas por procesos como la organización, recuperación, transferencia, etc. (corresponde al modelo de procesamiento de información). En tercer lugar, considerando que las representaciones pueden cambiar por el establecimiento de nuevas conexiones o por cambios en la organización de la memoria, la mente humana es todavía capaz de acceder por la reflexión consciente a sus propias representaciones y modificarlas (representado por las teorías constructivistas). En cuarto lugar, en los niveles anteriores se sitúan los procesos cognitivos y el conocimiento dentro del aprendiz; en tanto que para el enfoque sociocultural, el aprendizaje se produce entre las personas a través de formatos de interacción, que definen el sentido y la conciencia reflexiva del aprendizaje. En síntesis, los niveles de análisis del aprendizaje planteados en Pozo (1999) se resumen en conexión de unidades de información, adquisición y cambio de representaciones, conciencia reflexiva como proceso de aprendizaje y construcción social del conocimiento. En la presente investigación nos situaremos en los dos últimos niveles.

En segunda instancia, y con el propósito de contextualizar dentro de un marco de referencia más específico nuestro objeto de estudio, el quehacer profesional de los sujetos investigados, - desde el punto de vista de la psicología educativa y para los fines de este trabajo -, puede ser homologado al desempeño del docente en el campo de la educación. Desde esta perspectiva, son pertinentes las investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los maestros. En estos planteamientos la enseñanza se caracteriza como un proceso constructivo, cognoscitivo y reflexivo. Por otra parte, resultan pertinentes las aportaciones de Shón (1992, 1998) sobre los profesionales reflexivos.

En los estudios sobre los procesos de pensamiento de los maestros, existe una línea de investigación preocupada por describir y comprender las teorías implícitas de los profesores. Las teorías implícitas de los docentes son entendidas como un sistema personal de creencias, valores y principios, o representaciones conceptuales de la realidad que guían la actividad del docente. La finalidad de esta área de investigación es hacer explícitos estos marcos de referencia cognitiva (Artiles y Clark, 1996; Clark y Peterson, 1990).

En tercera instancia, desde un punto de vista metodológico se propone abordar como teorías implícitas las comprensiones que - sobre el proceso de cambio en la escuela y la formación de asesores que lo promuevan -, han elaborado los miembros del equipo en estudio. Así mismo, se postula que un elemento significativo en estos entendimientos es la interacción entre la apropiación de los sustentos teóricos de la propuesta con la experiencia adquirida durante las dos implementaciones del proyecto, con la idea de que esta dialéctica teoría - práctica, es una característica fundamental de los profesionales reflexivos.

Como indica Shulman (1986,p.8) "Casi toda la investigación sobre la enseñanza examina las relaciones entre características tales como capacidades, acciones o pensamientos como evidencia de la conceptualización de los participantes".

En cuarta instancia se presenta una revisión bibliográfica sobre el cambio educativo en la escuela, con el propósito de tener una panorámica general, a la vez que, establecer algunos lineamientos que permitan una mejor comprensión de los asuntos a los cuales hacen referencia los sujetos entrevistados.

Finalmente se expone en una breve descripción la "Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela"

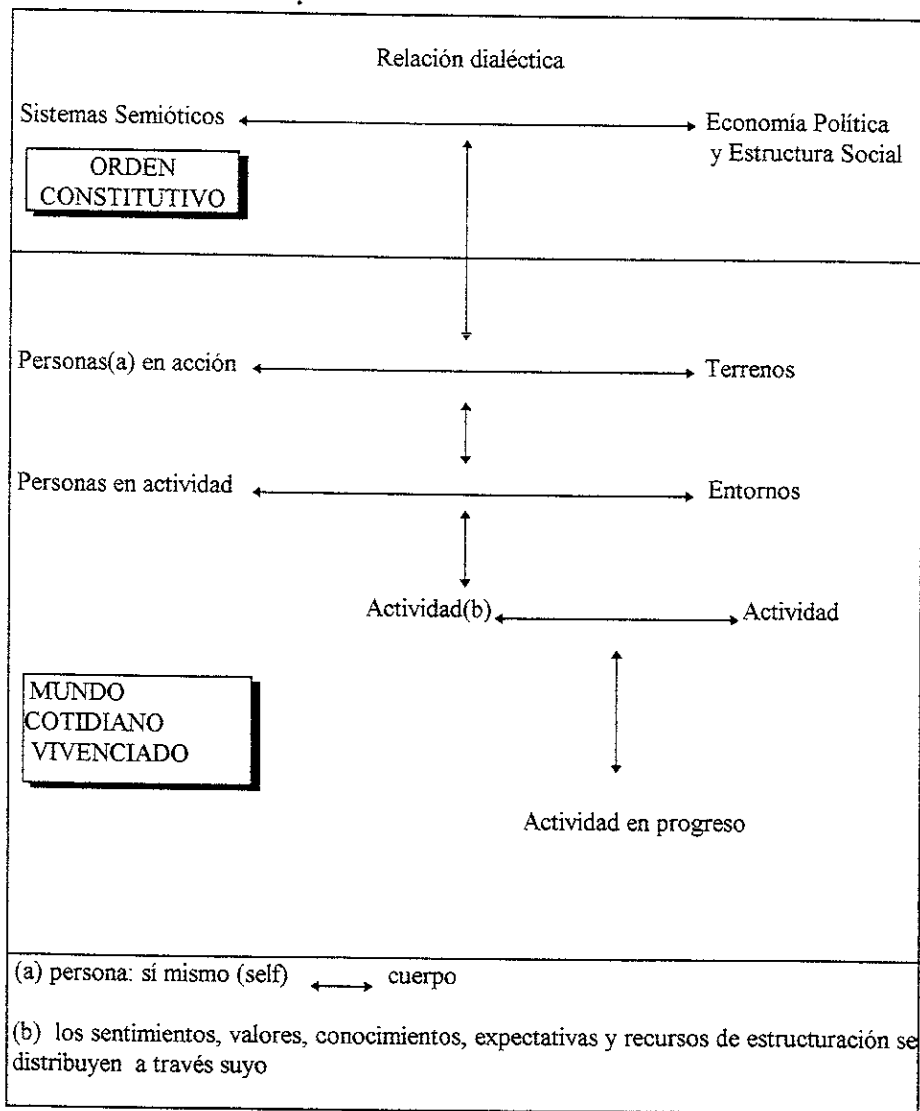
## **4.2 La cognición en la práctica**

A continuación se presenta la postura de Lave (1991), quien propone un estudio de la cognición humana desde una perspectiva sociocultural. Su propósito es presentar un enfoque que desde el punto de vista teórico se aleje de las posturas funcionalistas, positivistas y cognitivistas caracterizadas por la supremacía de lo racional; por la división mente - cuerpo y por la universalidad. Según estas corrientes el sujeto está dotado de una serie de herramientas cognitivas de carácter universal que puede transferir de una situación a otra, y que resultan inalterables a pesar de la diversidad de contextos a las que se aplican. Lave afirma que "hay razones para suponer que lo que llamamos cognición es, de hecho, un fenómeno social complejo[...] La 'cognición' observada en la práctica cotidiana se distribuye - desplegándose, no dividiéndose - entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente ( que incluyen a otros actores) [...], la cognición como nexo de relación entre la mente y el mundo en que ésta opera"(1991, p.17). Desde el punto de vista metodológico propone un estudio que se distancia de los experimentos de laboratorio y se adentra a la investigación del comportamiento en situaciones cotidianas, a la vez que intenta una mirada etnográfica, que rescata los procesos que realizan los sujetos, más que la imposición de los planteamientos a priori del investigador, es decir, un marco analítico alternativo para el estudio de la práctica cotidiana.

De su estudio sobre el uso de las matemáticas en el supermercado y la administración del dinero familiar, Lave (1991) deriva una aproximación a una teoría de la práctica. En la teoría de la práctica se enfatiza el carácter dialéctico de las relaciones en un mundo socialmente constituido, y por su rasgo sintético, es difícil separar la cognición y el mundo social. "Una relación dialéctica existe cuando sus elementos componentes se crean uno en relación a otro" (Lave, 1991, p.160). Entonces es "la persona completa en acción, interactuando con los entornos de tal acción", la unidad de análisis más adecuada (Lave, 1991, p.32).

La cognición se constituye en relaciones dialécticas entre la gente que actúa, los contextos de la actividad y la actividad en sí, "el pensamiento (encarnado y actuado) se sitúa en el tiempo y el espacio social y culturalmente estructurado" (Lave, 1991, p.184).

Para explicar estos postulados Lave(1991) utiliza los conceptos de orden constitutivo, entorno, persona en acción y actividad en progreso, como se presenta en el siguiente esquema.



<sup>1</sup> Lave J. (1991); La Cognición en la práctica, Barcelona: Paidós.p.191.

El orden constitutivo se relaciona con el carácter social y cultural de la acción humana. La cognición se organiza socialmente y es intrínsecamente social en su misma existencia; "el orden constitutivo es la implicación mutua de la cultura, concebida como sistema semiótico, y principios de organización del universo material y social ( de economía política y estructura social). Ni los sistemas de significado ni la estructura política, material o social tienen sentido aislados mutuamente. Este orden, a su vez, mantiene una posición dialéctica con el mundo cotidiano" (Lave, 1991, p.190). De este modo, la cultura es de orden constitutivo, y la cognición se localiza en el mundo vivenciado mediante la actividad.

La actividad se desarrolla en un terreno que connota un marco identificable y duradero de la actividad, con propiedades que trascienden a la experiencia de los individuos, existe antes que ellos y escapa a su control, determinado por el orden constitutivo. A su vez, este terreno es vivido de forma diferente por individuos diferentes, de modo tal, que el entorno de la actividad es una forma de estructuración, construida por el sujeto. Se produce una relación dialéctica entre la persona en acción y el entorno de la actividad. Las actividades que generalmente son percibidas como repetitivas, son más bien generativas, abiertas y en progreso; su reproducción en el tiempo es una producción, en donde algunas actividades y formas de estructuración aportan recursos para otras, en una relación dialéctica que une medios - fines; fines - medios.

Superada la dicotomía cuerpo - mente, el yo ambricado en el mundo vivencial y cotidiano mantiene una relación dialéctica con el orden sociocultural; "el *self* tiene un carácter histórico y contingente que se desenvuelve en su entorno mediante la creación de valores de acción y en relación con otros *selves*. Su carácter, por lo tanto, es relacional" (Lave, 1991, p.193). Esto implica que la experiencia humana configura la percepción del mundo en un ámbito de valores y significaciones, donde la prioridad, la perspectiva y los valores se generan continuamente en la actividad. A su vez, el yo en acción, incluye el sentido kinestésico de la experiencia, es decir, el carácter biográfico de la actividad.

En síntesis, la persona en acción en una relación dialéctica con el entorno de la actividad va construyendo una actividad en progreso. La actividad más que tener metas previas y herramientas cognitivas que la predeterminan, va generándose a medida que transcurre; las personas actúan en términos de lo que ha sucedido, está sucediendo y puede suceder. "en una teoría de la práctica, entorno y actividad conectan con la mente mediante relaciones constitutivas con la persona - en - acción" (Lave, 1991, p.193).

Como contrapartida a esta postura, existen otras alternativas teóricas para analizar el conocimiento y el aprendizaje, como los modelos conexionistas, el enfoque del procesamiento de información, y las teorías constructivistas; las que en su conjunto se caracterizan por situar el conocimiento y el aprendizaje *dentro del aprendiz*, sin descuidar por supuesto el contexto sociocultural. Estas



alternativas teóricas, como se indica en el prefacio, pueden complementarse en tanto se asuman como diferentes niveles para analizar el conocimiento y el aprendizaje

Para las posturas socioculturales, como la presentada por Lave, el conocimiento y el aprendizaje se produce entre las personas, como consecuencia de la interacción. Las representaciones no se almacenan en la mente del sujeto, sino que se distribuyen entre las personas, a través de formatos de interacción. "Según los partidarios del enfoque sociocultural del aprendizaje, el conocimiento se adquiere y se cambia en el marco de comunidades de aprendizaje, que definen no sólo las metas y el sentido de las tareas sino también una conciencia reflexiva de las mismas" (Pozo, 1999, p.106).

Para las posturas constructivas, como las que se exponen a continuación, "El aprendizaje es un proceso interno al organismo, y por más que esté motivado en la interacción social, finalmente las representaciones tienen su 'sede' en la mente individual y cambian por procesos cognitivos propios de esa mente" (Pozo, 1999, p.109) es decir, *dentro del aprendiz*, en el propio funcionamiento de la mente humana como sistema de conocimiento y aprendizaje.

### **4.3 Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito**

Pozo (1999), exponente de la psicología cognitiva, particularmente del constructivismo, hace la distinción entre aprendizaje y conocimiento implícito y explícito. como dos formas distintas pero complementarias de acceder y organizar nuestro conocimiento del mundo.

La riqueza y variedad de la conducta humana, nos permite inferir la gama de conductas que se aprenden y despliegan en los más variados contextos. Así, por ejemplo, se aprenden las diferentes corrientes de la psicología, a asociar determinada canción con emociones agradables y la receta de nuestro guiso favorito.

Las diferentes definiciones del aprendizaje generalmente recogen tres rasgos característicos de lo que significa aprender: un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones, como consecuencia de la práctica. A su vez, toda situación de aprendizaje implícito o explícito, tiene tres componentes básicos:

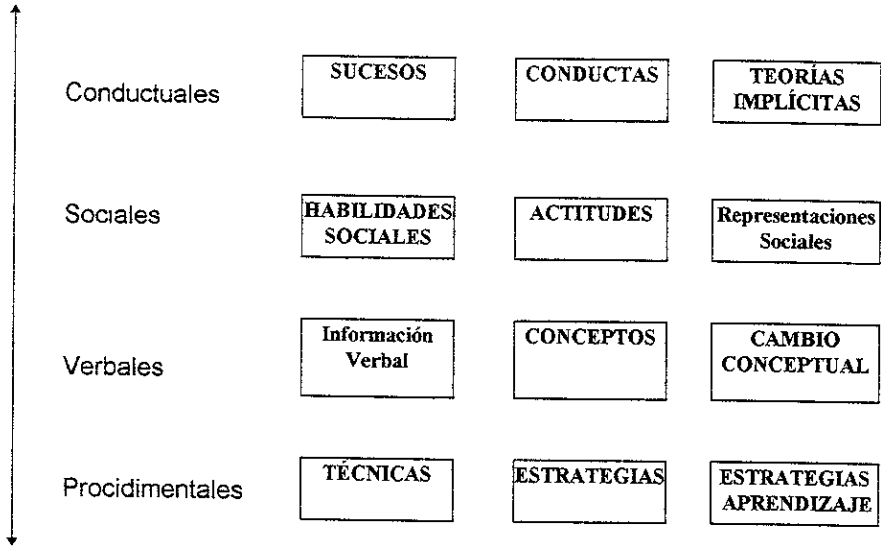
- los resultados del aprendizaje, o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje
- los procesos de aprendizaje, o los mecanismos cognitivos, la actividad mental que hace posible esos cambios
- las condiciones del aprendizaje, o el tipo de práctica para poner en marcha esos procesos

Partiendo de la base de la variedad de conductas que aprendemos a lo largo de nuestra vida, con fines de estudio y también con el propósito de planificar estrategias de instrucción, se han establecido diversas taxonomías para comprender los resultados del aprendizaje. Pozo (1999) presenta una clasificación de cuatro resultados del aprendizaje: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. Aclarando de ser necesario, que esta división es a nivel teórico, porque en la cotidianidad se entrelazan en la unidad de la persona y su experiencia biográfica. De este modo, por ejemplo, los sujetos entrevistados, a la vez que poseen ciertas ideas en relación con el aprendizaje de los adultos, actúan en concordancia planificando situaciones de instrucción pertinentes, con la convicción personal de que esa manera es el mejor modo de promoverlo.

Situados en esta clasificación es posible transitar desde un aprendizaje implícito a un aprendizaje explícito, y desde un aprendizaje asociativo a uno constructivo, como se muestra en la siguiente figura.

APRENDIZAJE ASOCIATIVO  $\longleftrightarrow$  APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO<sup>2</sup>

IMPLÍCITO



EXPLÍCITO

Las funciones adaptativas del aprendizaje humano, que hacen del sistema cognitivo una poderosa maquinaria, se alcanzan "a través de dos procesos complementarios: un primer sistema de aprendizaje asociativo, compartido con otras muchas especies animales y por tanto filogenéticamente muy antiguo, relevante sobre todo para el aprendizaje implícito, y un segundo sistema, que se articula sobre el anterior, de aprendizaje constructivo o por reestructuración, específicamente humano, y por tanto más reciente filogenéticamente y necesario para las formas más complejas del aprendizaje explícito" (Pozo, 1999, p.142).

Considerando la importancia de esta función adaptativa del aprendizaje para la supervivencia física, psicológica, la predicción y el control del entorno; los procesos de aprendizaje están activados en todo momento, sin el requisito de una intervención social planeada, como es el caso de la enseñanza informal. En este sentido, en la interacción cotidiana con los objetos y las personas, se observan ciertas pautas estables de sucesos y comportamientos que nos permiten extraer regularidades. Así, detectamos covariaciones entre nuestra conducta y la de los

<sup>2</sup> Pozo, I. (1999): Aprendices y Maestros, Madrid: Alianza, p 101.

demás, entre nuestros comportamientos y los sucesos; y a través de un aprendizaje implícito basado en procesos asociativos, establecemos conexiones y secuencias predictivas

Es posible afirmar que el mundo posee una cierta estructura correlacional, a la que se accede por medio de un aprendizaje asociativo. Entre las reglas del aprendizaje asociativo que las personas usan para evidenciar estas conexiones figuran:

- la semejanza entre causa y efecto o entre la realidad que se observa y el modelo que la explica
- la contigüidad espacial o el contacto físico entre causa y efecto
- la contigüidad temporal entre causa y efecto
- la covariación cualitativa entre causa y efecto, las variables relevantes son las que covarían con el efecto
- la covariación cuantitativa entre causa y efecto, al incrementarse la causa debe aumentar el efecto y viceversa.

La activación de estas conexiones en situaciones similares permite ir conformando representaciones estables que favorecen la economía de recursos cognitivos, a través de esquemas precocinados para los diferentes contextos. A través del establecimiento de estas conexiones, los sujetos van conformando los rasgos prototípicos de una teoría implícita en cierto dominio. Estas teorías implícitas se presentan como redes ocultas de pensamiento, subyacentes a los modelos o representaciones que se utilizan para comprender, interpretar y actuar en el mundo. "Las reglas de activación de nuestras teorías implícitas generan, de forma casi automática, modelos mentales o representaciones, sin que podamos hacer explícitos los criterios en que basamos esa construcción mental" (Pozo, 1999, p.235). Las representaciones mentales que se originan a partir de estas teorías implícitas, en forma de modelos mentales contextuales o esquemas estables, tienen una función descriptiva y predictiva que significa un ahorro de recursos para nuestro sistema cognitivo, pero de escaso valor explicativo.

El aprendizaje implícito no requiere del propósito deliberado de aprender, ni de la conciencia de que se está aprendiendo, produciendo un conocimiento implícito que se utiliza sin ser consciente de que se está usando dicho conocimiento. Este aprendizaje implícito o incidental que se relaciona con la detección y organización de las regularidades del medio circundante, optimiza la estructura correlacional del mundo, para extraer características esenciales y predictivas, en forma de teorías implícitas. Estas teorías que por su carácter implícito son difíciles de verbalizar, influyen poderosamente en la forma en que interactuamos y aprendemos. A modo de ejemplo, poseemos un bagaje de teorías implícitas sobre el movimiento de los objetos, que han sido forjadas en la interacción con el mundo físico, y que lo más probable guarden distancia con las explicaciones científicas al respecto, pero gracias a las cuales sobrevivimos sin accidentes. No obstante, a pesar de la funcionalidad de estas representaciones, suelen también

ser un obstáculo, cuando el sujeto se enfrenta a conocimientos disciplinares específicos.

Las teorías implícitas se sustentan "en un conocimiento episódico, situacional, basado en buena medida en un aprendizaje asociativo, se organizan en forma de estructuras implícitas de conocimiento, que permiten establecer generalizaciones que van más allá de lo concreto, e inmediato, constituyendo auténticas construcciones mentales" (Pozo, 1999, p.93). No obstante por su carácter simplificador de la realidad, al centrarse en los rasgos más esenciales y predictivos del mundo cotidiano, se distancian del conocimiento científico con fines explicativos. El cambio de estas teorías implícitas requiere de procesos constructivos, de toma de conciencia y reflexión deliberada, es decir, procesos de metacognición que permitan hacer explícito el saber implícito, con el propósito de reestructurar el conocimiento. Más que dicotomizar entre el conocimiento explícito e implícito, se presenta como un continuo de progresiva conciencia del propio conocimiento (Pozo, Pérez, Sanz, Limón, 1992).

Este proceso de explicitación del conocimiento pasa por diferentes fases. En un primer momento, producto de procesos asociativos se forman representaciones contextuales, a modo de conocimiento empaquetado, que se aplica en forma rutinaria en dominios específicos. La activación rutinaria de estos modelos mentales se expande a dominios afines, es decir, se desempaquetan o desencajan del contexto usual; lo que necesariamente obliga a flexibilizar el conocimiento. Este proceso permite la reflexión consciente y la verbalización, de modo tal que es posible pensar en nuestras teorías y no sólo con ellas. La flexibilización del conocimiento es el origen del cambio de las teorías implícitas, facilitando la reestructuración del conocimiento en teorías explícitas.

Por otra parte, tenemos el aprendizaje explícito, el cual ocurre a través de una actividad consciente y deliberada, generalmente como producto de actividades socialmente organizadas de enseñanza escolarizada y formal. En estas situaciones el aprendiz actúa de forma consciente; y el maestro, se ha propuesto que el estudiante adquiriera un nuevo conocimiento o habilidad. Este aprendizaje explícito requiere un mayor esfuerzo y la acción deliberada por parte del aprendiz, así como de alguien que guíe este aprendizaje. No obstante tanto el aprendizaje social, como verbal, conductual y procedimental comparten elementos de aprendizaje implícito y explícito, ya que la construcción o adquisición del conocimiento se basa en la estructuración del conocimiento previo, el que en su mayoría es de carácter implícito.

Frecuentemente los esfuerzos de un aprendizaje explícito chocan con una serie de conocimientos implícitos adquiridos con anterioridad y de los cuales el aprendiz no es del todo consciente. Como se señaló, este desafío requiere de una reflexión y toma de conciencia de estos conocimientos implícitos, para poder cambiarlos por nuevas concepciones.

Otros conceptos que la figura presenta pueden resultar de utilidad para nuestra investigación, son el de representaciones sociales y el de cambio conceptual.

La adquisición de representaciones sociales se contextualiza como un aprendizaje social, que se adquiere no solo por la interacción individual con los objetos y las personas como es el caso de las teorías implícitas, sino como consecuencia de la pertenencia a un grupo social. Las representaciones sociales o sistemas de conocimientos socialmente compartido "sirven tanto para organizar la realidad social como para facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales [...] Es nuestra pertenencia a un grupo la que nos induce ciertos modelos para representar o comprender ámbitos concretos de la realidad. Los procesos de socialización trasladan representaciones sociales que luego son reconstruidas individualmente por cada persona" (Pozo, 1999, p.95), como modos comunes de ver y moverse en el mundo. Al originarse de manera externa al aprendiz, suelen no ser representaciones conscientes, ya que son consideradas como realidad y no como construcciones mentales, es decir, se piensa que las cosas son así. Pueden ser consideradas como teorías implícitas del mundo social, pero se diferencian de éstas por originarse fuera del sujeto y poseen un carácter más explícito en el intento por comprender las regularidades del entorno. Aunque se pueden basar en aprendizajes asociativos a través de la reproducción de modelos culturales asimilados en forma implícita, su aprendizaje también requiere de aprendizajes constructivos, ya que estas representaciones sociales son reinterpretadas individualmente por una parte, y por otra, en ocasiones deben modificarse para adquirir representaciones más complejas. Al igual que en el caso de las teorías implícitas, su modificación requiere superar el carácter simplificado y esquemático de estas representaciones sociales, por estructuras conceptuales más complejas y sistémicas de la realidad. Modificar estas representaciones requiere esfuerzos propios de un aprendizaje por reestructuración.

El concepto de cambio conceptual se contextualiza en el aprendizaje verbal o conceptual caracterizado por el aprendizaje explícito y el manejo de conocimientos verbales. El cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos, tiene "su origen sobre todo en las teorías implícitas y las representaciones sociales, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto esos conocimientos anteriores con la nueva información presentada" (Pozo, 1999, p.97), a modo de una revolución conceptual o terremoto de nuestros conocimientos desde sus orígenes. Los cambios conceptuales o reestructuraciones profundas del conocimiento son necesarios cuando la estructura de conocimientos previos (por ejemplo teorías implícitas y representaciones sociales) es incompatible con la estructura de nuevas teorías que deben aprenderse para el manejo de sistemas complejos de conocimientos. En estos casos, no es posible la comprensión de nuevas aproximaciones con las nociones implícitas previas, sino que es indispensable procesos de reflexión y toma de conciencia sobre el propio conocimiento

(metaconocimiento) para construir una nueva estructura conceptual, más próxima al sistema de conocimiento complejo. Por lo mismo, no son de ocurrencia frecuente, ni necesarias para el funcionamiento cotidiano, sino más bien en situaciones de construcciones cognitivas complejas. No obstante, tampoco implica necesariamente un abandono de las representaciones previas, sino un ordenamiento jerárquico, utilizando de modo estratégico los diversos conocimientos, según el contexto y metas de la actividad.

#### **4.4 Las teorías implícitas y la construcción del conocimiento**

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) indican que frente a la pregunta sobre el origen y el proceso de construcción del conocimiento lego, entendido como aquel bagaje de conocimientos del que se echa mano en las situaciones de la vida cotidiana - personal, familiar, profesional -, existen dos corrientes explicativas : la individual y la social.

En el enfoque individual el sujeto es el principal protagonista en la construcción del conocimiento. El conocimiento es un producto individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el sujeto aplica a la construcción de lo real. En el enfoque cultural o sociologista el conocimiento tiene un origen sociocultural. El grupo proporciona a sus miembros ideas, imágenes, palabras, percepciones sobre el mundo, que se transmiten en actividades culturalmente significativas, mediadas por símbolos convencionales lingüísticos. En el primer enfoque se sitúan las aportaciones de la teoría psicogenética y la psicología de la cognición social. En el segundo, el enfoque de las representaciones sociales y la sociología del conocimiento.

"Así, se afirma que el pensamiento tiene un componente emocional, social en origen, y otro cognitivo - racional de origen individual; su distribución en la persona es un reflejo del grado en que la vida colectiva domina al individuo"(Lave, 1991, p.23). Es decir, la suposición del sujeto determinado por el mundo social, el individuo moldeado por la sociedad; o, por oposición, la subjetividad como característica constitutiva de los seres humanos. Tanto la psicología como la sociología, "ninguna de ambas disciplinas, parecen estar equipada conceptualmente como para elaborar una teoría de actores sociales localizados en el espacio y el tiempo y que actúan de forma reflexiva y recursiva sobre el mundo en el que viven y que, a su vez, está constituido por ellos" (Lave, 1991,p. 23)

En contraposición a estos enfoques, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) proponen el constructo de teorías implícitas, el cual comparte rasgos de la perspectiva individual y social, para explicar la construcción del conocimiento cotidiano. Las teorías implícitas se conceptualizan como "construcciones

individuales personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales” (1993, p.50). En un trabajo previo, las teorías implícitas son entendidas como “unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tiene un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social” (Rodrigo, 1985, p.145). El sujeto comprende el mundo a través de su teoría en una operación implícita, en vez del análisis mismo de la teoría en sí.

Los autores caracterizan este constructo en relación a: a) su locus, b) proceso de construcción y c) anclaje. Así mismo, afirman la necesidad de conciliar, en el estudio de la teorías implícitas, al sujeto procesador de símbolos con el sujeto pragmático.

a) En relación al locus, desde la perspectiva individual la construcción del conocimiento lego se ubica en el individuo, no se considera que el conocimiento es un fenómeno social que trasciende la dinámica individual. En el enfoque social tiene su locus en el grupo y no se considera cómo se representa el conocimiento en la mente de los individuos. Por su parte, las teorías implícitas tienen un soporte representacional individual, a la vez que se introducen elementos supraindividuales; es decir, la construcción de representaciones personales está orientada por las actividades que se realizan en el grupo.

b) En el enfoque individual, la construcción de conocimientos es fruto de la actividad elaboradora del sujeto en su funcionamiento cognitivo. En el enfoque cultural, el proceso básico de adquisición es la transmisión social. En las teorías implícitas, el individuo elabora el conocimiento para sí, a partir de las experiencias en su entorno psicosocial. Son un producto individual al ser construidas por la maquinaria del sujeto. Pero no de modo solipsista, sino que la construcción de conocimientos se beneficia de la interacción social en el medio sociocultural.

c) En relación al anclaje, se identifica lo biológico, social y representacional. El individuo cuenta con un equipo cognitivo básico provisto de una serie de sesgos dirigidos especialmente al procesamiento de estímulos sociales. Estas herramientas constituyen el anclaje biológico para la construcción del conocimiento.

Así equipado, el individuo por medio de la interacción grupal construye su conocimiento en marcos sociales, a la vez que se beneficia del conocimiento anteriormente elaborado por otros. De esta forma, el anclaje social está dado por la participación con otros en actividades definidas culturalmente con el propósito de perpetuar prácticas sociales, y construir un conjunto de conocimientos sobre el mundo físico y social.



Por otra parte, el ser humano está provisto de un anclaje representacional para representar en la mente el conocimiento construido en marcos sociales, es decir, el conocimiento construido por otros. El individuo como protagonista de los episodios interactivos, elabora interpretaciones sobre los fenómenos, adoptando en forma personalizada el conocimiento. El sujeto es capaz de elaborar modelos culturales de conocimiento, a la vez que su propia síntesis de conocimiento ajustada a las demandas situacionales y a las metas personales.

“Concretamente, la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal. Las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar culturalmente definidas: juego, estudio, trabajo, profesión, paternidad, etc. (...) En cuanto a los formatos, estos se definen como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas.

Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Por experiencia nos referimos a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias pueden tener una naturaleza diversa:

- experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria
- experiencias *vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros
- experiencias *simbólicas* canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p.52).

Por último es preciso considerar el carácter de funcionalidad de las teorías implícitas, ya que constituyen una herramienta vital para interactuar eficazmente con el medio, son verdaderos reguladores o guía de las acciones, permitiendo responder a las demandas convencionales y atípicas del entorno.

Es importante señalar que los autores mencionados han investigado las teorías implícitas de los maestros asociadas a la enseñanza y a la planeación. En Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) se reporta el estudio de las teorías implícitas en una muestra de 139 profesores de Educación Primaria. Los resultados evidencian el origen sociocultural de las teorías implícitas de los docentes, así como se identificaron cuatro teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje: independiente (la gestión de los procesos de enseñanza - aprendizaje giran en torno al maestro), expresiva (centrada en la actividad), interpretativa (centrada en el alumno), y emancipatoria (se enfatiza una conciencia crítica y reflexiva).

*El presente trabajo de investigación sostiene que las experiencias de los sujetos en el ámbito laboral de la educación, sumadas a las lecturas sobre el tema del cambio educativo y la formación de agentes que lo promuevan, así como el intercambio en las reuniones de planeación y la implementación de la propuesta en dos generaciones, constituyen la base para la elaboración de las comprensiones que han ido construyendo los miembros del equipo en estudio. Estas comprensiones serán abordadas como teorías implícitas y se postula que son el referente conceptual de estos sujetos para comprender el proceso del cambio educativo, planear e implementar la propuesta*

#### **4.5 Las teorías implícitas en el contexto de los procesos de pensamiento de los maestros**

Históricamente, uno de los primeros trabajos sobre los procesos de pensamiento de los docentes, es el libro de Jackson titulado *La vida en las aulas* (citado en Clark y Peterson, 1990), en el cual el autor se propone describir y comprender los procesos mentales que guían el comportamiento de los maestros. En este estudio se describe la complejidad de la tarea docente y se enfatiza la importancia de investigar el pensamiento de los maestros, como un medio para comprender los procesos al interior del aula.

En 1974 el National Institute of Education de Estados Unidos convocó a una conferencia sobre estudios de la enseñanza, en la cual la mesa dedicada al tema de *la enseñanza como tratamiento clínico* hizo importantes aportaciones para el desarrollo de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes.

Tradicionalmente el enfoque de investigación se caracterizó por la vinculación enseñanza-producto en el estudio de la eficacia de la enseñanza (la relación entre la conducta del profesor y la conducta y rendimiento de los alumnos). Hacia 1975, este enfoque cambia hacia una preocupación por las acciones y pensamientos de los maestros. Esta perspectiva sostiene que las acciones de los docentes tienen su origen en los procesos de pensamiento, los que a su vez, se ven afectados por las acciones. Es decir, la enseñanza es guiada por los pensamientos, juicios y por la toma de decisiones de los docentes (Fang, 1996).

Las investigaciones sobre los procesos de pensamiento definen la enseñanza como un proceso cognoscitivo y tienen como propósito hacer explícitos los marcos de referencia de los docentes. Estos trabajos pueden agruparse en tres áreas de estudio:

- la planificación del docente: incluye los procesos de pensamiento antes de la interacción en el salón y las reflexiones después de la clase, las que guían los proyectos para una interacción posterior
- los pensamientos y decisiones interactivas durante el intercambio con los estudiantes en el aula
- las teorías y creencias de los docentes: representan los conocimientos, reflexiones, supuestos que poseen los maestros y afectan tanto la planeación como la interacción con los alumnos

En relación a estas últimas, Nisbett y Ross (citados en Clark y Peterson, 1990) indican que la comprensión de los acontecimientos sociales depende de una amplia reserva de conocimientos generales organizados en estructuras cognitivas esquemáticas o en proposiciones sobre las características o clases de los objetos o eventos, conformándose en creencias o teorías. Los procesos de pensamientos y las acciones de los profesores parecen guiados por un sistema personal de creencias, valores y principios, organizados en teorías implícitas. Al respecto García indica, "La noción constructivista del conocimiento y comunicación son coincidentes con las ideas de varios autores (Shón, Stenhouse) que conciben el desarrollo profesional como un proceso que genera personales teorías de la acción. Los profesores no aplican teorías, sino que las construyen desde su práctica a través de un diálogo activo con las materias que constituyen su campo de acción" (1997, p.138).

Las investigaciones sobre las teorías y creencias de los maestros se agrupan en dos áreas de estudio: las causas de la actuación de los alumnos (atribuciones) y la enseñanza - aprendizaje.

Se pueden citar algunas investigaciones que - utilizando la técnica de la matriz de repertorio, entrevistas y observaciones - han estudiado las teorías implícitas de los docentes. Duffy (1977) estudió en ocho docentes de Iniciación a la Lectura, la consistencia entre sus prácticas y sus creencias. Munby (1983) trabajó con catorce docentes de Escuela Secundaria, sus resultados evidencian los constructos comunes a las teorías implícitas de estos maestros. Olson (1981) estudió una muestra de ocho docentes de Ciencias, sus resultados evidenciaron el constructo principal en torno al cual se organizan las teorías implícitas de los docentes y que los maestros adaptaban el nuevo plan de estudios a sus teorías implícitas de la enseñanza (trabajos comentados en Clark y Peterson, 1990). Munby (1982) utilizando la técnica de la matriz de repertorio en un estudio de caso con un maestra de Lenguas, investigó los principios que guiaban la enseñanza para dicha docente ( negociar las actividades, crear un clima cálido, enseñar en forma organizada, dar oportunidad para participar, responder y escuchar, propiciar un acercamiento entretenido a la Literatura).

Como indica García, "Hace tiempo que viene destacando la importancia que tiene el pensamiento del profesor, sobre todo sus teorías implícitas acerca de la

enseñanza (metas, rol del profesor, motivación de los alumnos, concepción de la enseñanza - aprendizaje, etc.), y acerca de su percibida eficacia de su actuación docente [ . ] Estas ideas y teorías afectan, no sólo a su rol como profesor, sino también a la aceptación o rechazo de los cambios e innovaciones propuestos por una formación que pretenda la renovación de la práctica escolar. Los profesores no son meros ejecutores del cambio, tienen sus ideas y teorías, basadas en creencias, experiencias o estudio que prevalecen a la hora de cambiar o no" (1997, p.75).

Finalmente, los estudios de las creencias y teorías de los docentes conceptualizan el proceso de enseñanza - aprendizaje desde una perspectiva cognoscitiva, en la cual el docente es un profesional reflexivo, que desde una visión constructivista, construye conocimiento basado en sus conocimientos previos y en función del contexto sociocultural del aprendizaje ( Artiles y Clark, 1996).

#### **4.6 El profesional reflexivo**

Las posturas positivistas llevan a considerar el pensamiento dividido entre el científico - racional y el cotidiano - práctico; y a parcelar el conocimiento en áreas específicas, descontextualizadas y jerarquizadas por su grado de racionalidad. "El conocimiento se organiza en la mente en parejas condición/acción, es decir, en relaciones medios/fines - las formas de la racionalidad instrumental" (Lave, 1991, p.105).

En el mundo social sólo se reconocen profesiones, traducidas en áreas de conocimiento. En consecuencia, "la cognición no es la de una persona en completo, sino sólo la de la persona concebida en su rol profesional, y por supuesto sólo como solucionador racional de problemas"(Lave, 1991, p.105). Concebido así, el profesionista domina el conocimiento de un área en particular, y su tarea es la transferencia de esta área de conocimiento a los dilemas que le presenta su quehacer o práctica profesional.

Tradicionalmente el enfoque de la racionalidad técnica ha sido la epistemología dominante para comprender la práctica de los profesionales. "De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica - la perspectiva del conocimiento profesional que ha configurado más poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica - la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica" (Shón, 1998, p.31).

En un recuento histórico, la Modernidad con sus propósitos de progreso, sostiene la supremacía de la ciencia y el avance tecnológico como medios para lograr el desarrollo de la humanidad en todas sus facetas. Es decir, por una parte, la ciencia y la tecnología como medios al servicio de fines como el desarrollo y el progreso de la especie humana. Y por otra, la racionalidad técnica como la epistemología positivista de la práctica, confinando el saber a los límites restringidos de una visión única de la ciencia y la tecnología. "Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de *resolución* de un problema. Los problemas de elección o decisión son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos" (Shön, 1998, p.47). De este modo, el saber profesional queda atrapado en el rigor científico tradicional y la intuición o el arte que desarrollan los profesionistas en su práctica al enfrentarse con los problemas en su desempeño cotidiano, carecen del rigor y de la certeza atribuidos a las profesiones.

En contrapartida, la crisis de la Modernidad acarreó también un cuestionamiento del desempeño profesional, en términos de la no resolución de los problemas. Así mismo, la evidencia de la pluralidad de paradigmas de base sobre los que pueden sostenerse el conocimiento y el desempeño profesional.

Shön (1998) se aproxima al tema de la epistemología de la práctica con el propósito de responder al siguiente cuestionamiento: ¿en qué consiste el modo de saber que emplean los profesionales competentes?.

Ante la supremacía de la racionalidad técnica para aproximarse al conocimiento profesionalista, Shön (1998) resalta un mayor grado de conciencia sobre la importancia de la verdadera práctica profesional: complejidad, incertidumbre, carácter único y conflicto de valores. En la práctica del mundo real existe una variada topografía, un área de problemas factibles de resolver con el uso efectivo de la teoría y de la técnica, y otra área, pantanosa e incierta donde los problemas no se presentan como dados para el profesional, sino deben ser construidos en situaciones incomprensibles, preocupantes e inciertas. En estas circunstancias, no existe un problema único, con fines claros y precisos, posible de enfrentar con los medios apropiados.

En este contexto afirma el autor, - ante las situaciones confusas del quehacer profesional -, es preciso, primero encuadrar el problema, es decir, establecer los asuntos que se atenderán, imponer una coherencia y una dirección. Este encuadre del problema no es en sí mismo un problema de tipo técnico, sino que cae en otro ámbito que implica una mirada distinta del conocimiento profesionalista, alejada del enfoque tradicional de la racionalidad técnica. En esta mirada diferente, el conocimiento profesional está ligado a la acción y a la reflexión. En este sentido, Shön (1992,1998) habla del conocimiento en la acción y de la reflexión desde la acción.

“Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción” (Shön, 1998, p.55). “De modo similar, la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito en la acción. Todo profesional competente puede identificar fenómenos - familias de síntomas asociados con una enfermedad particular, las peculiaridades de un cierto tipo de solar, las irregularidades de materiales o estructura - de los que no puede dar una descripción razonablemente precisa o completa. En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos. Incluso cuando hace uso consciente de teorías basadas en la investigación y de las técnicas, está dependiendo de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que son tácitas” (Shön, 1998, p. 56).

En este sentido, existe en primer lugar, *un conocimiento desde la acción*, un conocimiento plasmado, “pegado” a la acción, dentro del cual se actúa porque se conoce y se conoce porque se actúa. Dice Shön “Utilizaré el término *conocimiento en la acción* para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior - ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta - o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente” (1992, p.35). Este saber desde la acción puede ser entendido como un tipo de saber que no proviene de una operación intelectual previa, a modo de reglas o planes considerados en la mente antes de la acción, sino que consiste en un saber tácito que se ejecuta o expresa ligado a la acción, como la sensación de saber que estamos haciendo las cosas bien, “que por ahí va el asunto”.

Este saber desde la acción se caracteriza por las siguientes propiedades:

- “Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos como llevar cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas.
- En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos, normalmente somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela” (Shön, 1998, p.60)

Es posible realizar una descripción explícita y simbólica de este conocimiento tácito implícito en nuestras acciones, indicando los indicios, procedimientos, reglas y valores que constituyen nuestras teorías de la acción. Estas descripciones se constituyen entonces en construcciones de un tipo de accionar

que originalmente era tácito y espontáneo; en este sentido, el conocimiento en la acción es dinámico, en cambio las procedimientos, reglas y teorías son estáticos. “La *actividad* de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos se convierte en *conocimiento* en la acción” (Shön, 1992, p 36).

En segundo lugar, también es posible la reflexión sobre lo que se hace, incluso al tiempo que se está haciendo, es decir, *la reflexión desde la acción*. Cuando en la rutina sucede un hecho inesperado o sorpresa, es posible retomar el conocimiento en la acción para descubrir que contribuyó al resultado inesperado, es decir, detenerse a pensar o pensar en medio de la acción para reorganizar lo que se está haciendo, o sea, reflexionar en la acción. Se reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en la acción, las que se hacen emerger, criticar, reestructurar para encarnar una acción adicional presente o posterior. “En tales procesos, la reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, la acción misma, y el saber intuitivo implícito en la acción” (Shön, 1998, p.62).

La secuencia de momentos de indagación en el proceso de la reflexión en la acción puede describirse como (Shön, 1992)

- existen situaciones cotidianas que se resuelven con respuestas espontáneas y tácitas, en términos de comprensiones, definiciones y estrategias que constituyen nuestro conocimiento en la acción
- en estas situaciones rutinarias ocurre un resultado inesperado que no encaja dentro de las categorías de nuestro conocimiento en la acción
- esta sorpresa provoca una reflexión consciente en la acción presente, que pone en tela de juicio y critica las suposiciones del conocimiento en la acción
- tiene lugar la experimentación *in situ*, para poner a prueba las nuevas ideas surgidas de la reflexión

Es importante señalar que lo que distingue a la reflexión en la acción es su inmediata relevancia para la acción, en tanto se someten a experimentación *in situ* sus resultados. En la reflexión desde la acción, el hacer y el pensar son complementarios. “El hacer prolonga el pensamiento en los exámenes, los pasos y los sondeos de la acción experimental, y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados [ . ] Es el resultado sorprendente de la acción el que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva la reflexión a una conclusión temporal [...] La continuidad de la investigación supone un entrelazamiento continuo del pensar y el hacer” (Shön, 1998, p. 247), superándose la dicotomía pensar - actuar.

“Es este proceso completo de reflexión desde la acción el que resulta central para el ‘arte’ mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores”

(Shön, 1998, p 56). En tales casos, el profesional se permite la sorpresa y la confusión, para encuadrar el problema desde una perspectiva diferente. Reflexiona sobre el problema que tiene entre manos y sobre las comprensiones implícitas iniciales con las que lo ha abordado, generando una nueva comprensión del fenómeno. Se convierte entonces en un investigador en el contexto práctico.

#### 4.7 Síntesis

Resulta pertinente hacer una síntesis del marco teórico anteriormente presentado, con el propósito de:

- reunir en algunos puntos centrales los planeamientos de los diversos autores
- intentar dar respuestas a las preguntas originales que motivaron la revisión teórica
- buscar directrices que orienten a nivel metodológico

En primer lugar, esta revisión bibliográfica permite optar por una noción de *unidad* al intentar una comprensión de lo que significa conocer. La idea de unidad implica un enlace *pensar - hacer*, es decir, un pensamiento ligado a las acciones, y unas acciones que nutren y reflejan el pensamiento. Así como pensar - hacer dentro de contextos situacionales específicos.

Este primer "hallazgo personal" da pie, por una parte, para descartar el acceso a una cognición pura, en abstracto. Por otra, permite sostener que aquello de lo que se da cuenta verbalmente, es decir, lo que los sujetos de este estudio dicen o responden, tiene una base experiencial, que tal vez no es posible de percatar en el presente, pero tiene o tuvo una función de origen.

En segundo lugar y en concordancia con la literatura revisada, es posible afirmar que las experiencias psicosociales dan lugar a un conocimiento episódico o situacional que permite captar rasgos esenciales y predictivos del mundo; así como ir construyendo un conocimiento tácito que orienta nuestras acciones.

Estas adquisiciones se configuran entonces en teorías implícitas de ciertos dominios. Las teorías implícitas pueden ser definidas como construcciones mentales personales. Configuran estructuras implícitas de conocimiento, de conocimientos tácitos que se utilizan sin explicitar su uso, o sin la mediación de la decisión de tal o cual conocimiento utilizar en tales circunstancias.

Dichas teorías implícitas se nutren de las experiencias en el entorno. Experiencias directas, vicarias y simbólicas, que van dando origen a estas redes de pensamiento. En este sentido, confluyen ya sea las experiencias cotidianas, así



como el conocimiento versado. En el caso de nuestros sujetos en estudio, la confluencia de experiencias personales, laborales y académicas

La característica de implícito de estas construcciones figura como un aspecto que produjo confusión durante la investigación, y el cual, no es del todo aclarado en la revisión bibliográfica. No obstante es posible dilucidar, que lo implícito está dado por el carácter de un conocimiento que se puede obtener tanto de una instrucción formal como de una no intencional. Y por otra parte, cuando se usa, se aplica a la situación con o sin la mediación de una reflexión consciente de su uso. Eso hace que estas teorías implícitas, en algunas ocasiones, sean difíciles pero no imposibles de verbalizar, y que sea también dificultoso aclarar los criterios en que se basan dichas construcciones mentales. A pesar de ello, es posible dar cuentas de este conocimiento tácito a través de la descripción de los procedimientos, reglas, normas, valores, conductas que rigen nuestro accionar.

Por otra parte, este conocimiento tácito, implícito en la acción, tiene como función la comprensión, interpretación, predicción y actuación en los contextos específicos de la realidad en la que nos desenvolvemos. Esto nos permite afirmar la existencia de teorías implícitas en ámbitos personales, cotidianos y profesionales.

Es importante señalar que mediante la toma de conciencia y la reflexión, es posible la reestructuración de este conocimiento tácito en saber explícito, es decir, el cambio de nuestras comprensiones iniciales por otras de mayor alcance y complejidad.

Finalmente, es interesante plantear el siguiente cuestionamiento vinculado a las afirmaciones del enlace pensar - hacer. ¿Qué pasa cuando se observan acciones que al parecer no concuerdan con lo que decimos pensar?, por ejemplo, cuando un maestro afirma ciertas concepciones del aprendizaje y su actuación en el aula no las refleja. ¿Se divide el pensar del hacer?.

Nos parece que en el enlace pensar- hacer, el pensamiento se refiere a un pensamiento desde las acciones, desde lo que se hizo; en contraposición a un pensamiento divagador sobre lo que se podría hacer. En este caso, el pensamiento da cuenta de lo ocurrido, en contraposición a divagaciones en abstracto.

Ahora, si se cuestionara lo que sucede cuando se planifica un actuar, pero de igual modo, las acciones no lo reflejan, por ejemplo, cuando un maestro planea una aproximación metodológica innovadora, pero en el transcurso de la clase se vuelca a lo tradicional, porque es lo que le funciona. ¿Se separa el pensar del actuar? Definitivamente no, al parecer lo que pasa es que lo que se piensa es distinto de lo que se planeó, se vuelve a la creencia tradicional; todo indica que no es posible actuar sin una base conceptual que dé sostén. Quizás lo que cobre

sentido en este caso, es que el sujeto inmerso en tales circunstancias contextuales específicas, no puede poner en marcha sus nuevas ideas.

La presente investigación pretende hacer evidente las teorías implícitas de los sujetos en estudio. Se intentará relacionar estas conceptualizaciones, - sobre el cambio educativo y la formación de asesores que lo apoyen -, con los comportamientos de los sujetos en el contexto de la propuesta. La consecución de tales propósitos se constituirá como una evidencia empírica del enlace pensar - hacer, subyacente a la noción de teorías implícitas.

#### **4.8 El proceso del cambio en la escuela**

La literatura sobre el cambio en la escuela se refiere a éste en términos tales como cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 1997), cambio en la cultura de la escuela, mejora escolar, innovación educativa, transformación de la cultura de la escuela (Maehr y Midgley, 1996), entre otros.

Al respecto, Bolívar señala que el concepto "Innovación educativa pertenece a una constelación semántica formada - al menos - por estos cuatro términos: cambio educativo o curricular, reforma educativa, innovación educativa, movimiento de renovación. Todos ellos comparten - connotativamente - el carácter de percepción de *'novedad'* (en los modos de hacer o pensar) para las potenciales personas afectadas por el cambio, y de una cierta *'alteración'* cualitativa del estado previo existente, ya sea a nivel de estructura organizativa o curriculum, a nivel de Centro o aula" (1999,p.38).

El término cambio puede hacer referencia tanto a una alteración que implique una valoración cualitativa como a una no cualitativa. En este sentido pueden existir en el ámbito educativo, por ejemplo, cambios en los métodos de instrucción, que no implican una mejora substantiva.

El término mejora implica una valoración, hace referencia a la dimensión normativa - moral de la enseñanza, tiende a un propósito moral, y en este caso también se pueden encontrar cambios que no impliquen una mejora pedagógica, como los relacionados a la organización del sistema.

Por su parte, las reformas suelen tener un carácter político, gubernamental y estructural, planificadas a nivel central y difundidas por decretos en la dirección arriba - abajo.

A su vez, la innovación tiene un carácter más restringido vinculado a las prácticas docentes y a las instancias de base, como centros educativos o asociaciones de profesionales. "Innovar es - en último extremo - una manera de entender la

educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay un compromiso por hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, liberar a los alumnos y las alumnas de las condiciones sociales en que están inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas" (Bolívar, 1999, p.40). No obstante, se pueden dar innovaciones que no signifiquen alteraciones substanciales, porque los cambios pueden quedar subsumidos en los modos tradicionales de enseñanza - aprendizaje, afectando la superficie del currículum, en este caso, se tendría innovación sin mejora. Como por ejemplo, un mero cambio en los materiales de instrucción.

Desde una perspectiva operativa, lo importante son los cambios significativos en la práctica a nivel de aula, que a su vez afectan la estructura organizativa del centro educativo, o la interacción dinámica entre estos niveles. "En general, todo cambio suele conllevar una propuesta intencional o planificada, una alteración de las prácticas vigentes y la percepción de un grado de novedad por los potenciales usuarios" (Bolívar, 1999, p 40).

Fullan (citado en Bolívar, 1999, p.41) señala que por innovación o mejora se entiende "una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias), en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos".

En este sentido, es fundamental que el cambio afecte tanto las prácticas docentes, como la organización del centro educativo y del sistema, y que el propósito último de tales cambios sea la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes

La cantidad de reformas e innovaciones que se proponen en la actualidad y la importancia que la sociedad les otorga, amerita un estudio cuidadoso del proceso del cambio educativo, a la luz de las experiencias pasadas y las investigaciones al respecto, con el objeto de promover la comprensión, la reflexión y la acción en torno al significado del cambio educativo. En este apartado se revisará en términos generales el devenir histórico del cambio educativo y las aportaciones de Fullan (1993), Fullan y Stiegelbauer (1997), Maehr y Midgley (1996), Hargreaves (1998), Bolívar (1999).

1. Fullan y Stiegelbauer (1997) señalan que la historia del estudio del cambio educativo data desde los años 60 y presenta cuatro fases, (utilizando como base observaciones preferentemente de Estados Unidos y Canadá). Estas son:

- a. Adopción (1960): crisis post - Sputnik, privilegio de la innovación curricular, instrucción hacia la investigación, preocupación por la adopción de innovaciones en cantidad.
- b. Fracaso de la puesta en práctica (1970 - 1977): la innovación cambió por implementación, que sucede o no en la práctica, percepción de fracaso de las innovaciones.
- c. Éxito de la puesta en práctica (1978 - 1982): actitud más positiva, constatación de resultados
- d. Intensificación v/s reestructuración (1983 - 1990): cambios a través de reformas de mayor alcance, a través de dos vías: intensificación y reestructuración. *Intensificación* del qué y cómo desde el nivel central al local, v.b. definición del curriculum, difusión de textos específicos de enseñanza. *Reestructuración*, o administración con base en la escuela y su capacidad de gestión. Esta dualidad todavía permanece, en intentos de reformas a gran escala, a través cambios sistemáticos verticales, o bien, con políticas educativas que remarcan la toma de decisiones a nivel de la escuela, desestimando la importancia de los apoyos externos.

Bolívar (1999) señala que a partir de los años ochenta, como consecuencia de la falta de logro de las reformas diseñadas externamente e impuestas de arriba - abajo, tanto las políticas administrativas como las investigaciones en innovación educativa, ubican a la escuela como centro estratégico del cambio, es decir, espacios institucionales para la mejora.

En una primera ola de mejora escolar, alrededor de los ochenta, se ubica el movimiento de "escuelas eficaces o effective school", el cual enfatiza la consecución de resultados académicos y afirma que algunos centros escolares marcan diferencias en el logro del alumnado. Paralelamente, otro movimiento de "mejora de la escuela o school improvement", pretende generar condiciones internas que promuevan el desarrollo de la organización escolar, acentuando el trabajo conjunto.

En una segunda ola en los años noventa, el movimiento de "reestructuración escolar" se propone reestructurar a las escuelas, enfatizando la gestión basada en el centro educativo y rediseñando los roles y estructuras organizativas. A esta corriente se une la gestión de calidad total del ámbito empresarial, remarcando la credibilidad y legitimación discursiva de la reforma y la satisfacción de los usuarios a nivel de mercado, quedando sometida la escuela a las presiones de los clientes.

De estos movimientos se ha aprendido que es necesario considerar el aprendizaje de un modo integral y no sólo como logros académicos; que es necesario entrelazar todos los elementos que intervienen en la dinámica escolar y que la gestión escolar tiene cabida en tanto se centre en el aprendizaje de los estudiantes. "En las tareas de los centros escolares se debe combinar el

aprendizaje del profesor y el desarrollo de toma de decisiones colegiadas con la puesta en práctica de proyectos específicos para mejorar el aprendizaje de los alumnos” (Bolívar, 1999, p.35).

2. Fullan (1993) sitúa el fenómeno del cambio educativo inserto en una época postmoderna, de yuxtaposición. Es decir, el cambio constitutivo de la postmodernidad bombardea a las instancias educativas enclavadas en un sistema conservador. Frente a tal controversia es necesario una nueva predisposición, identificada por la capacidad para construir una nueva organización y una nueva actitud personal orientada hacia el aprendizaje permanente, capaz de sobrellevar el cambio como un desafío complejo y desconocido. De este modo, un agente de cambio - a nivel institucional o individual -, es entendido como “un ser autoconsciente de la naturaleza y del proceso de cambio” (Fullan, 1993, p.12).

Para el autor, el objetivo del cambio es la promoción de estudiantes capaces de vivir y trabajar productivamente en nuestra compleja y dinámica sociedad. Para la consecución de este meta, es indispensable una predisposición tanto a nivel institucional como personal. Esta nueva predisposición abarca el desarrollo de cuatro capacidades: - *a nivel individual* implica: construir una visión personal, una actitud inquisitiva<sup>3</sup>, dominio y colaboración. En concordancia, *a nivel institucional*: construir una visión compartida; estructura organizativa, normas y prácticas inquisitivas; focalizar en el desarrollo organizacional y en el conocimiento; y una cultura de trabajo colaborativo.

Fullan (1993) afirma que las escuelas permanecen en un status quo, con fuerzas que defienden lo establecido y que resisten los cambios propuestos por las mejoras educativas. El cambio educativo debe intentar romper este estancamiento, concibiendo los procesos de cambio como fenómenos intrínsecamente complejos, donde lo impredecible y fortuito es inherente al tránsito. El autor señala un nuevo marco o predisposición para manejarse en este proceso intrínsecamente complejo, proponiendo ocho lecciones o estrategias que permitan comprender y guiar nuestro desenvolvimiento en el proceso de cambio. Se refieren a paradojas o lecciones para contender con las fuerzas del status quo. Implican situarse entre el control y el caos, trabajar con polos opuestos, entre fuerzas de dinámica interdependencia para enfrentar la complejidad del proceso de cambio:

*a. Presionar para cambiar, pero al mismo tiempo permitir que el autoaprendizaje se desarrolle.* El desarrollo de una visión compartida y el desarrollo de

---

<sup>3</sup> Del ingles “inquiry”, cuestionamiento, “significa internalizar normas, hábitos y técnicas para el aprendizaje continuo” (Fullan, 1993, p.15).

Inquisito, relativo a la indagación. Indagar, tratar de llegar al conocimiento de una cosa, discurrendo, o mediante gestiones y preguntas ( Larousse, 1996).

habilidades para enfrentar el proceso se logran con la práctica. No es posible que una persona o institución cambie por la imposición de nuevas ideas, sino que el cambio es producto de los procesos indagatorios personales.

- b. *Estar preparados para una travesía incierta.* El cambio es un viaje, no es lineal, sino incierto, emocionante, a veces perverso. La ansiedad y las dificultades son intrínsecas a todo proceso de cambio. Es pertinente una actitud abierta a la toma de riesgos, el aprendizaje y control de la propias capacidades para contender con las fuerzas positivas y negativas del cambio.
- c. *Ver los problemas como fuente de resolución creativa.* Los problemas son nuestros amigos, son inevitables pero se puede aprender de ellos. Un espíritu abierto e inquisitivo es necesario para lidiar y resolverlos, como parte del propio proceso de cambio.
- d. *Tener una visión pero no permitir que nos ciegue.* Las visiones y planeaciones prematuras pueden ser erróneas, ya que las visiones emergen desde la acción más que precederla, y además se requiere de una experiencia reflexiva, una visión compartida como fruto de la interacción entre los involucrados. Fullan (1993) emplea la secuencia "listo, fuego, apuntar" para indicar que es en la acción, junto al intercambio, el desarrollo de las habilidades y el aprendizaje propio del proceso, el lugar donde surge la visión que sirve de foco a la planeación, no al contrario.
- e. *Valorar al individuo y al grupo.* El individualismo y el colectivismo deben tener igual poder, la solución no está en el aislamiento ni en el trabajo grupal. Por una parte la capacidad de pensar y trabajar individualmente es esencial para la reforma educativa, como fuerza o motor que impulsa y renueva las visiones colectivas, y por otra parte, las visiones compartidas son la base para el desarrollo de la cultura escolar y la promoción de la mejora.
- f. *Incorporar a las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras.* Ni la centralización, ni la descentralización funcionan por sí solas, son necesarias las estrategias de arriba - abajo y abajo - arriba. Se requiere de la presión y el apoyo, y la continua negociación.
- g. *Ser internamente cohesivo, pero externamente orientado.* La conexión con el medio circundante es crítica para el éxito, las mejores organizaciones aprenden externa e internamente. Es decir, trabajar por el aprendizaje de los estudiantes, así como la consolidación de una sociedad para el aprendizaje.
- h. *Valorar el cambio personal como camino para cambiar el sistema.* Cada persona es un agente de cambio. Cada persona tiene la responsabilidad de ayudar a crear una organización que individual y colectivamente se cuestiona y se renueva continuamente.

3. Fullan y Stiegelbauer (1997) estudian en forma exhaustiva el fenómeno del cambio educativo, basándose en investigaciones descriptivas y empíricas sobre el tema y proponiendo una visión al respecto. Su perspectiva es crítica frente a la abundancia de innovaciones a nivel educativo. Argumentan que, por lo general, éstas no logran sus objetivos y estudian el porqué de sus éxitos o fracasos.

La ideal central de los autores radica en el significado del cambio. Lo analizan a nivel general, subjetivo y objetivo.

a. En relación al problema general del significado del cambio, afirman que el cambio en primera instancia motiva a la resistencia, todo cambio implica pérdida, ansiedad, lucha. Los sujetos reaccionan sobre la base del contexto conocido que proporciona una seguridad para dominar lo nuevo. Generalmente al comienzo no existe claridad y la ambivalencia satura la transición. En el proceso de implementación de una mejora educativa se debe aceptar el impulso al rechazo, en una legítima valoración del otro.

El cambio real, deseado o no, es una experiencia personal y colectiva caracterizada por la incertidumbre; si funciona, puede dar como resultado sensación de dominio, logro y avance profesional. Comprender la ansiedad de la incertidumbre y el deleite del dominio es esencial en el significado subjetivo del cambio educativo, ya sea para el éxito o fracaso de la innovación.

b. En relación al significado subjetivo del cambio educativo afirman que dado que la transformación de realidades subjetivas es la esencia del cambio, es importante comprenderlo a nivel interno, en toda su complejidad.

La realidad de los maestros constituye un buen ejemplo de este significado subjetivo. La presión abrumadora que trae consigo el desempeño de la profesión docente conlleva que por lo general, el profesor se concentre en el presente, limitando sus oportunidades de reflexión permanente. El ejercicio de la docencia se ha caracterizado por el aislamiento y el trabajo no cooperativo. El fracaso de algunas propuestas de innovación puede explicarse por el hecho de que no sintonizan con el mundo subjetivo del maestro. Es decir, se introduce el cambio, sin considerar la realidad subjetiva de los docentes.

Es esencial comprender que: primero, la situación típica del maestro, como producto de un conjunto de fuerzas, es de estabilidad; segundo, existe poco espacio para el cambio, y si se impone desde afuera, se resiente; tercero, existe la tendencia a ajustarse, variando lo menos posible. Por una parte, el cambio amenaza la identidad ocupacional de los implicados, y por otra, las realidades subjetivas son poderosas restricciones para el cambio. A nivel subjetivo "Las dimensiones fundamentales en las que se da el cambio son las **prácticas** y las **creencias** del profesor. Cambios en el hacer y pensar del profesor, que

presuponen el aprendizaje de algo nuevo” (García, 1997, p.49, comentando a Fullan).

c. En relación a la realidad objetiva del cambio educativo; en primer lugar, es importante comprender que la innovación es un proceso multidimensional y que el cambio educativo implica “cambio en la práctica”.

En decir, a) el cambio es multidimensional, implica variaciones dentro de las personas y de los grupos; b) intervienen conceptos básicos sobre educación, así como, aptitudes personales de identidad ocupacional, sentido de competencia, autoconcepto, poniéndose en juego cambios en las creencias de los sujetos; c) implica una interrelación dinámica de tres dimensiones: materiales, sistema de enseñanza, convicciones; donde las personas se enfrentan a elaborar un significado que relacione estos aspectos y guíe la práctica pedagógica.

El punto decisivo aparece entonces en las relaciones entre estas innovaciones que están “afuera” y las realidades subjetivas. La forma en cómo se aborden o ignoren estas realidades subjetivas es crucial para que los cambios se vuelvan o no potenciales a nivel de uso. La implementación de una mejora educativa pone en juego lo que el maestro hace cotidianamente y lo que la innovación propone, en un juego dialéctico entre la adaptación del docente a la innovación y la adaptación de la innovación a las características del maestro y su salón de clases. Los cambios en la práctica real de las tres dimensiones antes mencionadas: materiales, sistema de enseñanza y creencias; son esenciales para lograr la innovación a largo plazo, o el cambio en la cultura de la escuela.

“Finalmente, aunque parezca obvio, la afirmación de que el significado es importante, es igual a la afirmación de que las personas son importantes - el cambio funciona o no, con base en las respuestas individuales o colectivas a él -. El significado compartido, la ‘cognición compartida’ o el ‘profesionalismo interactivo’, como yo lo he llamado, es un elemento clave en el largo camino de hacer realidad el cambio trascendente” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p.49).

El problema del cambio no radica en la implementación de tal o cual innovación, sino en la construcción compartida de un significado respecto a las metas de la institución educativa y de la capacidad para avanzar hacia ellas, haciendo uso de las innovaciones pedagógicas como medios y no como fines de la cultura escolar.

4. Por su parte, Maehr y Midgley sostienen que “El problema de las escuelas no es malos profesores, administración pobre, padres que no apoyan o curriculum inadecuado. Aunque más recursos pueden llegar, la cantidad de recursos tampoco es el problema (. . .) El problema tiene raíces en el núcleo de creencias del equipo, líderes y maestros; en los propósitos percibidos, objetivos e incentivos



personales asociados con la educación ( ) con Seymour Sarason, nosotros aceptamos la suposición de que la cultura de las escuelas debe ser transformada ( ), una revisión y transformación del núcleo de valores, creencias y prácticas de las escuelas" (1996, p.53).

Para los autores "la cultura es un pensamiento, o creencia; es parte de la vida cognitiva pero asociado con conductas, objetos, formas y funciones"(1996, p.56) Aun cuando, reconocen que "el concepto de cultura de la escuela ha sido y seguirá siendo un constructo multifacético", no obstante afirman que "es necesario proveer un foco concerniente con el cambio educativo. En particular, nosotros sugerimos que un foco son las creencias acerca de los propósitos y valores, sentido de dirección y misión" de la escuela (1996, p 81). Estas creencias son las que definen cómo la escuela promueve el aprendizaje y la organización escolar.

De este modo, las escuelas difieren en el núcleo de creencias que iluminan la organización y guían como operar y funcionar. Postulan que de todas estas creencias la más importante y la que constituye el propósito principal de la escuela, es *cómo el aprendizaje es definido en la cultura escolar*.

Los autores sostienen que los propósitos del aprendizaje pueden ser de dos tipos: *hacia las tareas o hacia las habilidades*. En este sentido, las escuelas enfatizan la ejecución y competencia en tareas; o bien, el crecimiento y valor inherente del aprendizaje.

Proponen que el objetivo principal de las escuelas debe ser desarrollar aprendices para toda la vida. "La escuela es para el aprendizaje (...) El compromiso con el crecimiento intelectual, la comprensión y continua inversión en el aprendizaje debe ser la característica sobresaliente de este lugar llamado escuela" (1996, p.48).

5. Por su parte, Hargreaves (1998) sitúa el cambio educativo en el contexto de una paradoja, por un lado, la postmodernidad con la complejidad tecnológica, la diversidad cultural, la vertiginosidad de las comunicaciones y la incertidumbre científica; por otra lado, las escuelas, ancladas en una organización moderna, inflexible, burocrática, sin lograr dar respuesta a las necesidades adaptativas de los alumnos de esta nueva época.

Esta paradoja provoca que los docentes se vean presionados por la ola de innovaciones, que los sobrecargan de nuevos roles al tiempo de sobrellevar los tradicionales, en una era en que además se cuestionan las antiguas certezas, y la cantidad de nuevas opciones educativas poco concuerdan con la realidad de la práctica cotidiana y la cultura tradicional de la escuela.

El autor señala que en la actualidad se dispone de una variada reserva bibliográfica sobre el tema del cambio, que indica : “el cambio es un proceso, no un hecho; que la práctica cambia antes que las creencias; que es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño; que la planificación evolutiva es mejor que la planificación lineal; que los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa; que las estrategias de implementación que integran las estrategias de *abajo arriba* con las de *arriba abajo* son más eficaces que las *arriba abajo* o *abajo arriba* solas, y que el conflicto constituye un elemento necesario para el cambio” (Hargreaves, 1998, p.38)<sup>4</sup>

Para que el cambio educativo pueda tener lugar es indispensable considerar la participación de los maestros como aprendices sociales. En este sentido, cobra relevancia considerar a) el deseo de los maestros por cambiar, impregnado de imprevisibilidad creativa y flujos de energía (y no solo el deseo de las autoridades políticas por la reforma); b) el sentido de la ética de la practicidad de los profesores, la innovación sirve o no sirve para este maestro en este contexto; c) el trabajo; el tiempo y la cultura escolar, últimos aspectos - detallados a continuación - que al ser analizados por el autor, desde una postura crítica, aportan una visión particularmente interesante .

a. El trabajo del docente se puede caracterizar por dos tesis diferentes: la profesionalización y la intensificación. La profesionalización por una parte, resalta los cambios y ampliaciones de los roles del docente, apelando a una mayor profesionalidad (complejidad de la enseñanza, dominio de destrezas, liderazgo, trabajo en equipo). No obstante, como contrapartida, la tecnologización que acompaña la profesionalización puede llevar a la aplicación de curriculum prefabricados y al uso creciente de instrumentos, coartando espacios de reflexión y trabajo conjunto. Por otra parte, la intensificación hace referencia a la desprofesionalización del trabajo docente, presionados por las innovaciones en un ambiente de trabajo discordante a los cambios y en donde ni siquiera puede operar el juicio profesional del maestro.

b. Así mismo aparece el elemento tiempo, como un tópico que estructura el trabajo del docente. El tiempo se vive como fundamental por los educadores, y relevante para la innovación educativa y la implementación del cambio. Analizando cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo, aparece el *tiempo técnico racional*, como una variable susceptible de organización y manipulación para la implementación de los cambios de arriba hacia abajo. No obstante, la investigación señala que mayor cantidad de tiempo a disposición de los maestros no es garantía de trabajo colegiado ni cambios en la prácticas docentes. A su vez,

---

<sup>4</sup>Al respecto Bolívar (1999, p.37) señala “analizando la literatura y experiencias actuales sobre el tema, se recogen algunas lecciones aprendidas sobre los procesos de mejora: el cambio no es un suceso puntual, sino un largo trayecto; actuar debe preceder a planificar. las visiones deben generarse de las propias actividades. en lugar de subordinar éstas a grandes diseños previos; o el conflicto y los problemas son compañeros inevitables de cambios reales (no superficiales o cosméticos)”

el *tiempo micropolítico* tiene relación con las configuraciones dominantes de poder en los sistemas escolares, por ejemplo mayor número de horas de clases en la asignaturas fuertes; mayor disposición de tiempo para la planeación en secundaria comparativamente con los niveles primarios. El *tiempo fenomenológico* tiene que ver con la dimensión subjetiva del tiempo, es probable que la vivencia del tiempo por parte del director o asesor externo es distinta a la del profesor de aula y choque con los calendarios de los administradores de la innovación. El *tiempo sociopolítico* hace referencia a la imposición de determinadas formas de tiempo, como parte del control administrativo. Se produce una separación entre el interés, la responsabilidad y la perspectiva temporal del administrador y del profesor; pareciera que el administrador ve el trabajo del aula como lento y organizado, en tanto, el maestro a ritmo apremiante y en densa complejidad, como dos visiones distintas frente a la implementación de la innovación. También se puede producir una colonización, en donde el administrador hace suyo el tiempo de los maestros para sus propios fines, decidiendo en qué tiempo, qué tareas se hacen. En síntesis para el cambio educativo, es necesario tener presente la dimensión subjetiva del tiempo y "conceder mayor responsabilidad y flexibilidad a los profesores en la gestión y distribución de su tiempo y darles mayor participación en el control de lo que se haga durante el mismo" (Hargreaves, 1998, p 140).

c. En relación a la cultura escolar, el autor señala que "las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional [...], contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo" (Hargreaves, 1998, p.191). El autor analiza cuatro grandes formas de cultura de los docentes: individualismo, colaboración, colegialidad artificial y balcanización.

c.1. El individualismo tiene tradicionalmente dos posibles explicaciones, por un lado, la que lo atañen a características personales de los docentes como falta de confianza, defensividad y cúmulo de fracasos; por otro lado, como una estrategia para ordenar las prioridades en un ambiente sometido a grandes presiones, donde se resguarda la individualidad para dedicarse a la enseñanza de los alumnos, sobretodo considerando el carácter abierto e ilimitado de la educación. Por su parte, el autor estudia el individualismo como un fenómeno sociocultural complejo, de muchos significados, no necesariamente negativos. El *individualismo restringido*, se produce cuando los profesores enseñan, planean, trabajan solos por limitaciones administrativas o propias de la situación, que son un impedimento para trabajar de otra manera, por ejemplo desajustes de horarios, estilos no participativos de la administración, falta de espacios para reunirse, entre otros. El *individualismo estratégico* como concentración de esfuerzos

calculados para cumplir la diversidad de tareas. El *individualismo electivo* como opción profesional personal. Así mismo distingue entre individualismo como atomización social e individualidad como independencia y realización personal, es posible que las exigencias del trabajo en equipo parezcan acabar con la capacidad de criterio personal, iniciativa y creatividad, sacrificando la individualidad. La soledad ocasional, por su parte, puede ser un retiro para profundizar y reflexionar sobre los propios recursos personales y profesionales, en este sentido es insensato suponer que todo individualismo de los docentes es nefasto.

**c.2.** La literatura es coincidente en ubicar a la colaboración y la colegialidad como elementos claves para la implementación de la mejora educativa, relacionándolas con el desarrollo del profesorado y el progreso de la escuela, así como con la eficacia escolar. Hargreaves (1998) reconociendo el valor de la colegialidad indica que no está exenta de crítica, entre estas figuran: las dificultades para su implementación por falta de tiempo, su carácter poco habitual, la variabilidad de su significado y su escasa incidencia en la práctica docente. Sin menospreciar que es posible la colegialidad orientada al trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva de la práctica; advierte el contrasentido de la colegialidad artificial y de la colegialidad autocomplaciente.

La colegialidad artificial se caracteriza por la imposición administrativa que presiona a los docentes y coarta la individualidad; orientada a la implementación de programas; prefijada en el tiempo y espacio como parte de la reglamentación de la escuela. Por su parte, la colegialidad complaciente se observa cuando los maestros se dedican a la puesta en común de recursos o ideas, sin reflexionar sobre los objetivos y consecuencias de las prácticas y supuestos pedagógicos. En contraposición la colaboración espontánea está orientada al desarrollo de iniciativas propias o al trabajo selectivo con las innovaciones foráneas, no está restringida a horarios y es impredecible como característica propia de las culturas de trabajo colaborativo

**c.3.** Las culturas balcanizadas se caracterizan por el trabajo en pequeños subgrupos de la comunidad escolar, subgrupos de permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político. Un ejemplo prototípico son las escuelas secundarias balcanizadas en departamentos por materias, de pertenencia exclusiva, cerrados a intercambios y posibilidades de reflexión con otros subgrupos, así como definitorios de la identificación del profesorado y susceptibles a cuotas de poder.

El autor sugiere como posibles alternativas en estos tiempos postmodernos el mosaico móvil y las culturas de colaboración.

El mosaico móvil se presenta como un modelo de organización escolar más adaptable a los vertiginosos cambios de la época. Se caracteriza por estructuras

flexibles de organización, participación en distintas áreas de límites difuminados que se solapan y dentro de las cuales los maestros pueden transitar, adquisición de diversos tipos de pericias, experimentación de distintos tipos de liderazgos, capacidad de respuesta y búsqueda conjunta de soluciones compartidas. Así mismo, la promoción de nuevas formas de colaboración vigorosas y dinámicas, redes, alianzas dentro y fuera de la escuela, y donde el conflicto se considera como un aspecto necesario para el proceso de cambio.

La colaboración se presenta como un metaparadigma de la era postmoderna, "como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación" (Hargreaves, 1998, p.268). Esta solución cooperativa incluye los siguientes principios: apoyo moral, aumento de la eficiencia al coordinar actividades y responsabilidades, mejora de la eficacia al diversificar las estrategias docentes y retroalimentar a los docentes, reducción del exceso de trabajo al compartir las tareas, perspectivas temporales sincronizadas, certeza situada al promover una confianza y sabiduría profesional colectiva de las comunidades de profesores, asertividad política para interactuar con las innovaciones, mayor capacidad de reflexión sobre la práctica docente, capacidad de respuesta de la organización, oportunidades para aprender entre los docentes, perfeccionamiento continuo gracias a la reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la conjunción de saberes y destrezas.

La colaboración inserta en una reestructuración como potenciación profesional, donde se recibe apoyo, estímulo y oportunidades para efectuar las mejoras pertinentes, tensa algunos dilemas fundamentales: - la construcción de una visión colectiva de los objetivos de la escuela, - la confianza en los procesos que maximizan la pericia colectiva de la organización y mejoran las capacidad de resolución de problemas, - el rediseño de culturas escolares que promuevan el aprendizaje, la toma de riesgos y el perfeccionamiento continuo, - la discusión ética y política de los parámetros que orientan los esfuerzos de las escuelas, abiertos al debate público y donde los principios de equidad, excelencia, justicia, asociación, atención a los otros y conciencia global deberían ocupar lugares muy relevantes.

## **6. Síntesis**

La literatura revisada es coincidente en señalar que, el proceso por el cual transita una institución educativa cuando se propone innovar es de hecho, sumamente complejo. La complejidad radica en la serie de fenómenos que se entrecruzan, desde la vivencia subjetiva de los actores de la unidad escolar, hasta los lineamientos de la macroestructura del sistema.

Por esta complejidad característica, se suma lo impredecible e incontrolable; es decir, una cosa es planear una innovación y otra muy distinta es la implementación

Lo importante y frente a lo cual los autores están de acuerdo, es que innovar implica cambiar, y este cambio es significativo cuando altera las creencias y prácticas de los involucrados e incide en una mejora del aprendizaje de los educandos (los autores revisados promulgan por el aprendizaje como proceso, centrado en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, más que en el logro de las tareas escolares).

Cómo en última instancia el cambio debe ocurrir en el aula escolar, lo que está en juego es un cambio en las creencias y prácticas pedagógicas, constituyéndose el maestro como una figura clave. De ahí la importancia que se otorga al trabajo colaborativo y a la construcción de significados o entendimientos compartidos entre los miembros de la unidad escolar.

En este sentido y vinculado a la concepción del aprendizaje, las innovaciones educativas se presentan como alternativas para coadyuvar a las grandes metas de las instituciones escolares. Aquí reside la importancia de las visiones compartidas en la cultura escolar. De más está decir, que tanto la mejora escolar incide en el aprendizaje de los alumnos, recíprocamente afecta la propia capacidad de aprender de los maestros y de la organización escolar.

La "Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela" pretende incidir en aquellas personas, - por lo general mandos medios en las instituciones escolares - , a las cuales les corresponde apoyar la implementación de innovaciones educativas. El objetivo de la propuesta es justamente dotar a estos profesionistas de las herramientas necesarias para contender con los procesos de cambio y poder brindar apoyo, tanto a nivel de la organización escolar como a los maestros de aula en particular, durante este proceso de transición.

## **5.Descripción de la “ Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela ”**

El fenómeno de por que es tan difícil promover prácticas diferentes a lo tradicional en las escuelas, (aun cuando lo tradicional es vastamente cuestionado por los investigadores, usuarios de éstas, docentes y administradores públicos, entre otros), es de forma amplia la preocupación central del equipo a investigar. Esta preocupación se asocia al estudio del proceso de cambio y al cuestionamiento de cómo promoverlo, lo que ha derivado en la propuesta de formación de asesores para el apoyo al proceso de cambio en la escuela. En concreto el equipo ha traducido estas preocupaciones en un programa para adultos destinado a la promoción de una serie de habilidades para dirigir procesos de cambios; habilidades que están asociadas a la implementación exitosa de mejoras educativas (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Saxl, Miles y Lieberman, 1989).

La propuesta responde a la necesidad de desarrollo profesional que requieren las personas encargadas de apoyar los procesos de cambio en las escuelas, que en el contexto nacional son los directores, jefes de zona, inspectores y administradores (Fullan, 1990; Fullan, Bennett y Rolheiser- Bennett , 1990).

Los contenidos de la propuesta reúnen tres aportaciones teóricas:

- los estudios sobre el proceso del cambio en la escuela
- el Programa de Formación de Facilitadores para el Cambio, diseñado por Saxl, Miles y Lieberman (1989)
- sugerencias acerca del aprendizaje de los adultos

Esta propuesta está organizada en cuatro bloques temáticos:

1. el proceso de cambio en la escuela
2. habilidades básicas para dirigir el proceso de cambio en la escuela
3. el diseño de talleres y seminarios para adultos
4. la observación y retroalimentación del maestro en el salón de clases

De estos cuatro bloques, en la primera y segunda implementación de la propuesta se ha puesto en marcha el primer y segundo bloque, organizados en 7 unidades temáticas, presentadas a través de un curso con los siguientes contenidos:

- módulo introductorio: el proceso del cambio educativo
- módulo 1: construcción de confianza y rapport
- módulo 2: enfrentamiento del proceso
- módulo 3: diagnóstico organizacional
- módulo 4: utilización de recursos
- módulo 5: administración del trabajo
- módulo 6: construcción de la capacidad para continuar

Estas unidades temáticas tienen por objetivo promover en los participantes habilidades básicas para dirigir procesos de mejora escolar. Para cada módulo, la propuesta contempla una serie de actividades para los participantes, como talleres, lecturas y tareas. Así mismo, la propuesta contempla la implementación de un proyecto de mejora escolar en los respectivos escenarios de trabajo de los participantes, sesiones de asesorías a estos proyectos y visitas de campo a los proyectos.

Es importante señalar que los talleres que se realizan con los participantes, son organizados alrededor de una estructura característica, cuyo objetivo es promover el aprendizaje de los adultos. Dicha estructura consta de tres momentos: actividad de apertura, ideas centrales y actividad de aplicación ( Diamondstone, 1998). Los propósitos de la primera parte son crear un buen clima para la participación y centrar la atención en el tema eje del taller; el de la segunda parte, es presentar los conceptos o contenidos del taller; y el objetivo de la tercera parte es la aplicación de los contenidos revisados a situaciones concretas.

Retrospectivamente, la propuesta se implementó en 1997 con la 1° generación de participantes, compuesta por educadoras pertenecientes a la Dirección de Educación Preescolar del Valle de México, quienes desempeñaban funciones de apoyo y asesoría a proyectos de mejora escolar en la zona. En 1998, cursó la 2° generación, en la que participaron personas dedicadas a la administración y apoyo educativo, en diferentes instituciones del Distrito Federal.

El equipo responsable de diseñar, implementar y evaluar la propuesta ha contado con miembros permanentes y transitorios durante estos tres años, siete en total. De estos, 3 personas, miembros permanentes del equipo, constituyen la muestra para la presente investigación.



## **6. Método**

Se optó por un método de carácter cualitativo, al que se sumó un análisis de tipo cuantitativo de algunos datos. La autora de esta investigación tuvo la oportunidad de realizar durante 10 meses (agosto de 1998 a mayo de 1999) funciones de apoyo al equipo de la "Propuesta para la formación de asesores" el apoyo al proceso de cambio en la escuela", por lo que se perfila como observadora participante. Esta experiencia le permitió conocer la implementación de la propuesta, participar en las reuniones de planeación y un acercamiento a los miembros del equipo. Estas consideraciones favorecieron un acercamiento al problema de investigación utilizando elementos de la etnografía<sup>5</sup> y de la matriz de repertorio de Kelly<sup>6</sup>.

La observación participante etnográfica, las entrevistas y la técnica de la matriz de repertorio han sido usadas en investigaciones descriptivas sobre teorías implícitas en los docentes, utilizando muestras pequeñas (Clark y Peterson, 1990; Munby, 1982; Fang, 1996).

Estos métodos arrojaron información a través del discurso de los sujetos, para ser analizados en sus contenidos. El supuesto subyacente fue que el análisis de este material simbólico permite indagar las teorías implícitas de los sujetos.

### **6.1 Elección de la muestra**

La muestra fue intencional y se seleccionó considerando algunos criterios significativos a la investigación.

Estuvo compuesta por tres sujetos que participan desde 1997 en la propuesta, los cuales han trabajado en las dos implementaciones, destacando por su permanencia y desarrollo de un trabajo en equipo.

Como indica Martínez (1998) el estudio en casos o situaciones permite acceder a los elementos esenciales o patrones estructurales de la problemática en estudio.

---

<sup>5</sup> La etnografía, como señalan Goetz y LeCompte, tiene como objetivo "reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus experiencias y su visión del mundo" (1984,p.6). Específicamente, la etnografía educacional tiene como propósito "proveer ricos datos descriptivos acerca de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos. Típicamente tales datos representan cómo ocurren los procesos educativos (...) La etnografía educacional ha sido usada para la evaluación, la investigación descriptiva y el cuestionamiento teórico" (1984,p.16).

<sup>6</sup> Esta técnica se ha utilizado en el estudio de las teorías implícitas de los maestros. Fue desarrollada por Kelly como método para descubrir los constructos personales que influyen en la conducta individual. Se le presentan al sujeto tarjetas con palabras o frases de interés a la investigación, se le pide que establezca semejanzas y diferencias, explicando sus fundamentos. Los conjuntos de tarjetas obtenidos se denominan constructos. Se solicita a los sujetos que etiqueten y caractericen dichos constructos (Clark y Peterson, 1990). Fang (1996) reporta que esta técnica ha sido usada en los estudios de las creencias y prácticas del docente.

Nos pareció que estas tres personas son representativas del asunto a investigar, considerando sus tres años de dedicación a la propuesta, su formación profesional y práctica en el tema de la formación de asesores para promover el cambio educativo, y su trabajo directo con adultos vinculados a la educación en el contexto nacional.

## **6.2 Tipo de estudio**

Esta investigación tuvo un carácter evaluativo u observacional, en tanto no hubo un tratamiento que implicara la modificación del asunto en estudio ni la manipulación de variables por parte del investigador. Se plantea como un estudio de campo con el propósito de buscar relaciones en un escenario natural.

En este sentido, se indagan las teorías implícitas en un grupo de profesionales que trabaja el tema del cambio educativo y la formación de asesores para promoverlo, acercándose a concepciones que los sujetos poseen con antelación e independencia de la investigación.

## **6.3 Hipótesis**

Las hipótesis están planteadas como conjeturas previas que guiaron el trabajo de investigación. La 1° hipótesis que se sostuvo fue que los sujetos en estudio - como producto de su bagaje profesional, la experiencia derivada de la puesta en práctica de la propuesta y las lecturas especializadas que han realizado - , han conformado una serie de entendimientos sobre este tema.

La 2° hipótesis - en estrecha relación con la 1°- sostuvo que estas concepciones pueden ser identificadas como teorías implícitas acerca del proceso del cambio educativo y la formación de asesores que lo promuevan.

## **6.4 Variables**

Las variables en estudio fueron de carácter cualitativo y atributivo. Por el enfoque metodológico de carácter cualitativo y el objetivo de la investigación, hacen referencia a las comprensiones o entendimientos de los sujetos y corresponden a las categorías con las que se analizaron los datos.

La autora de esta investigación derivó estas categorías de la observación de las reuniones de planeación del equipo y de la aplicación de las matriz de repertorio de Kelly. Es importante destacar que durante la investigación surgieron asuntos de interés no contemplados en el diseño inicial, los que se incorporaron a modo de categorías emergentes.

El primer grupo de variables estuvo compuesto por los antecedentes generales que permitieron conformar un perfil de los sujetos de la muestra como estudios relevantes al caso y tiempo de participación en la propuesta. A este grupo de variables, se agrega en forma emergente una síntesis de intereses personales vinculados a la propuesta.

El segundo grupo de variables estuvo constituido por los aspectos vinculados a la construcción sociocultural de las teorías implícitas, como: experiencia profesional relevante al caso, otras actividades profesionales vinculadas al tema de la propuesta, lecturas especializadas y tareas que se desempeñan en la propuesta.

El tercer grupo de variables estuvo compuesto por aspectos vinculados a las teorías implícitas en relación con la formación de asesores y el proceso de cambio educativo. Se indagaron los entendimientos de una serie de conceptos que se manejan en la propuesta.

El cuarto grupo de variables estuvo relacionado con la indagación de las teorías implícitas en relación al curso que se realiza con los participantes, como mecanismo de formación de asesores que promuevan el cambio educativo

El quinto grupo de variables surge en forma emergente y se puede caracterizar como asuntos vinculados con el propio proceso de los sujetos en relación a su participación en la propuesta.

El sexto grupo de variables también surge de forma emergente y se ha denominado constatación de teorías implícitas ( ver diagrama de categorías en p. 51).

## **6.5 Recolección de datos**

### **6.5.1 Instrumentos**

Las técnicas usadas se centran en el lenguaje hablado o escrito, como medio simbólico para acceder a los entendimientos de los sujetos de la muestra. Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a. una entrevista inicial a cada uno de los sujetos. esta entrevista fue de carácter semiestructurado, adoptando la forma de un diálogo entre el sujeto y la investigadora, y se registró en grabaciones de audio (ver formato en anexo n° 1).
- b. registro de las reuniones de planeación del equipo en estudio, en grabaciones de audio.

- c. registro de los talleres que se realizan con los participantes, en grabaciones de audio.
- d. técnica de la matriz de repertorio de Kelly, registrada en grabaciones de audio y documentos escritos (ver formato en anexo n° 2).

El material recolectado en grabaciones de audio fue transcrito a texto escrito para su posterior lectura y análisis.

### 6.5.2 Procedimiento

La toma de datos provenientes de la entrevista inicial, de la técnica de la matriz de repertorio, de las reuniones de planeación y de los talleres, se realizó según el siguiente calendario:

Sujeto	Entrevista inicial	Matriz Entrevista n°1	Matriz Entrevista n°2	Reuniones Planeación	Talleres
Sujeto n° 1	20.05.99	10.08.99	23.08.99	---	---
Sujeto n° 2	01.06.99	07.09.99	26.10.99	---	---
Sujeto n° 3	02.06.99	18.11.99	25.11.99	---	---
Sujeto n° 1-2-3				20.01.99 27.01.99 10.02.99 18.02.99 25.02.99 18.03.99 08.04.99	27.04.98 08.06.98 22.06.98 03.08.98 31.08.98 28.09.98

### 6.6 Organización

Los instrumentos utilizados para recolectar los datos produjeron material simbólico de tipo verbal. "Gran parte de la investigación sociopsicológica moderna consiste en clasificar, ordenar, cuantificar e interpretar los productos verbales y otros productos simbólicos de individuos y grupos" (Festinger y Katz, 1993, p.389), es decir, la conversión de material simbólico en dato científico.

Metodológicamente, la clasificación de este material simbólico en categorías que permitan describirlo recibe el nombre de análisis de contenido o codificación. "El análisis de contenido es una técnica de investigación cuya finalidad es la

descripción objetiva, sistematizada y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Festinger y Katz, 1993, p.389).

“El objetivo del análisis de contenido es convertir los fenómenos registrados ‘en bruto’ en datos que puedan tratarse esencialmente en forma científica de modo que pueda construirse un cuerpo de conocimientos “ (Festinger y Katz, 1993, p 401).

Para los materiales simbólicos derivados de investigaciones etnográficas en escenarios educativos, Martínez (1998) sugiere utilizar las técnicas de la metodología cualitativa, en relación al análisis de contenido y categorización. El autor presenta los siguientes niveles de análisis, los cuales guiaron este trabajo:

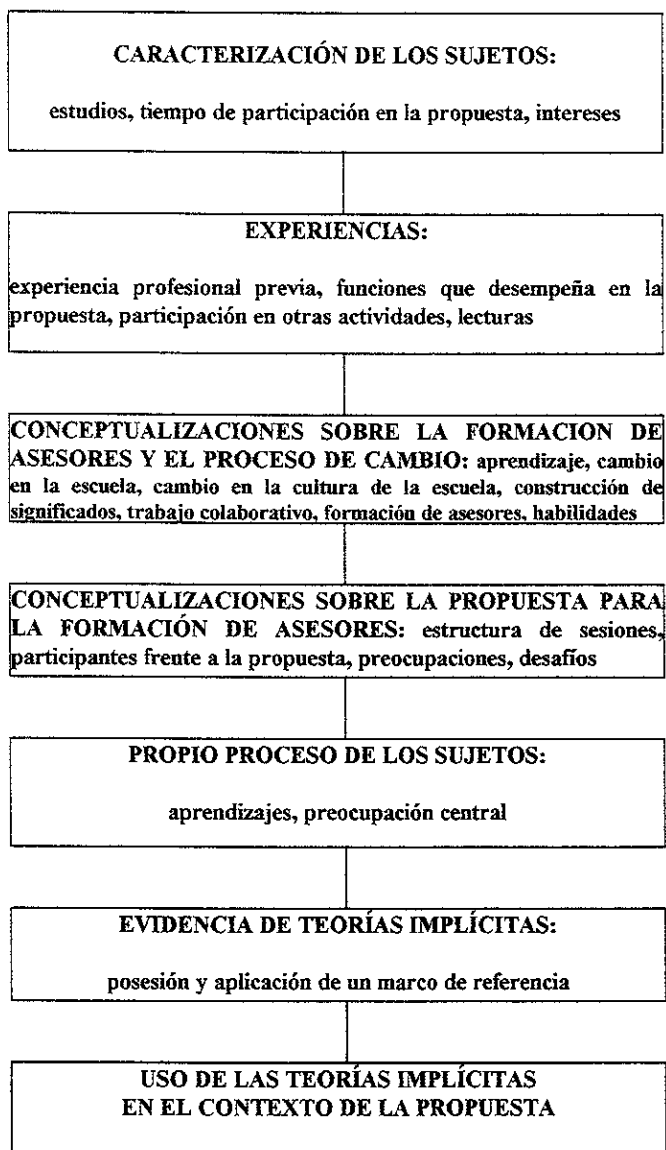
- a. **Descripción inicial:** los contenidos de las entrevistas se dividieron en unidades temáticas, entendidas como párrafos que expresan una idea o conceptualización central, significativa para la investigación.
- b. **Categorización o codificación:** a la idea central de las unidades temáticas se les asignó un término claro y descriptivo de la idea central. Estas categorías se fueron completando con propiedades descriptivas que permitieran ir configurando una definición de cada categoría.
- c. **Teorización:** búsqueda de relaciones entre las categorías, agrupamiento en esquemas representativos.

Siguiendo estas consideraciones de procedió a leer los datos ya transcritos, a clasificar las respuestas o comentarios de los sujetos según el tema o asunto al cual hacían referencia, tomando como base las variables en estudio. Este material se organizó y analizó de acuerdo a las categorías, para aproximarse de esta manera al objetivo e hipótesis de investigación. El análisis de contenido permitió el establecimiento de relaciones a través de esquemas y una síntesis concluyente a manera de teorización.

Los resultados de este análisis son presentados en el apartado siguiente.

**7. Resultados<sup>7</sup>**  
**7.1 Categorización**

**Diagrama de Categorías**



<sup>7</sup> A este análisis le antecede un trabajo inicial de descripción, en donde los contenidos de la entrevista, de la matriz de repertorio, de las grabaciones de los talleres con los participantes y de las sesiones de planeación, fueron organizados según su referencia a las categorías en estudio, el cual por su extensión no se incluye en este informe.

### 7.1.1 Caracterización de los sujetos de la muestra<sup>8</sup>

En esta categoría se incluyen datos que permiten configurar un perfil de los sujetos, con el propósito de comprender su inserción en la propuesta.

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
1 Estudios	Lic. Psicología Maestría Psicología  Candidato a Dr. Psicología Curso de capacitación de capacitadores de High Scope, Michigan; EEUU. Taller "Rompiendo las barreras del cambio", impartido por Fullan y Rolheiser en la Universidad de Toronto, Canadá, 8 y 9 de mayo, 1988.	Lic. Psicología Egresada Maestría Psicología Educativa          Taller "Rompiendo las barreras del cambio", impartido por Fullan y Rolheiser en la Universidad de Toronto, Canadá, 8 y 9 de mayo, 1988.	Lic. Psicología Egresada Maestría Psicología Educativa
2. Participación	Desde su gestación Septiembre 1996	Cuando se echó a andar el proyecto Enero 1997	Agosto de 1997

### 3. Intereses

En S1, haber tenido la posibilidad de adquirir materiales relacionados con el tema, implementado una innovación educativa en forma exitosa en una escuela y su preocupación por la formación de capacitadores en el curriculum High Scope, confluyen en un interés por el cambio educativo y la formación de asesores que lo promuevan.

<sup>8</sup> Abreviaciones: S = sujeto; E = material proveniente de la entrevista, entre paréntesis el n° de página en la transcripción; M = material proveniente de la matriz; R = material proveniente de las reuniones de planeación del equipo, T = material proveniente de los talleres con los participantes; P = participante X o Y se usa cuando los sujetos mencionan a personas o instituciones.

En S2 producto de su propio proceso al desempeñarse como maestra en el curriculum High Scope e implementar una innovación educativa, surge un interés por el proceso de cambio. Además ve la propuesta como un oportunidad de trabajo profesional.

S3 tiene un interés personal, profesional y social, en términos de aportar al país a través de la educación.

Se puede concluir que los tres sujetos coinciden en un interés por el área educativa y la innovación pedagógica.

### **7.1.2 Experiencias como base para la construcción de las teorías implícitas**

Esta categoría reúne información respecto a las experiencias, consideradas como útiles o relevantes por los sujetos para su participación en la implementación de la propuesta. Se indaga el papel de tales experiencias en la formulación de sus teorías implícitas.

#### *1 Experiencia profesional previa*

En primer lugar los tres sujetos tienen alguna experiencia profesional previa vinculada a los procesos de cambio, en términos de haber participado en la implementación de innovaciones educativas. Tanto en S1 y S2 estas experiencias se relacionan con el manejo del curriculum High Scope; en S3 con un proyecto de capacitación para el trabajo, denominado educación basada en competencias.

S1: Promovió una experiencia exitosa de cambio en la escuela, trabajó en programas de formación para maestros dirigidos a producir un cambio en las instituciones, “tener como más herramientas para controlar el proceso (...) de cambio, (...) tu te interesas por el proceso de cambio, tratando de encontrar factores que te ayuden a tener un mayor control sobre el proceso y a medida que te adentras en el campo, descubres que ese control no solamente no existe, sino que además ese control es imposible” [E2].

S2: “yo lo empecé a manejar mucho lo del cambio en la escuela, con lo del curriculum de High Scope. (...) Toda la experiencia que tuve como maestra como que la analicé y comprendí muchísimo lo que significaba el curriculum y una de las cosas que a mí me empezó a preocupar mucho o que me empezó a interesar mucho, era precisamente el proceso de cambio que sufre el maestro mientras se está involucrando en el curriculum” [E2].

S3: “siempre he tenido la preocupación de trabajar en las escuelas (...) La preocupación precisamente (...), por apoyar de mejor manera cualquier innovación por pequeña o grande que sea dentro de las escuelas” [E2].



Las afirmaciones conocer, apoyar, controlar evidencian un interés actual por el tema. Los sujetos manifiestan interés por conocer y apoyar el proceso del cambio en las escuelas, no solo a nivel personal, sino también institucional. La propia experiencia personal provoca un interés por apoyar a otras personas en el manejo de este proceso.

### *2. Otras actividades paralelas a la propuesta*

Los sujetos afirman no participar en otras actividades relacionadas con el tema de la propuesta. No obstante, de alguna manera se muestra que sus preocupaciones centrales latentes, desembocan en otras labores. En el caso de S1, está interesado en conocer los procesos de cambio para complementar la implementación del curriculum High Scope, lo manifiesta como áreas de trabajo a las que es necesario abocarse. Además ésta propuesta es parte de su proyecto de tesis. En S2, el tema de la colaboración, preocupación central de este sujeto, se relaciona con el trabajo de su tesis. En S3, su preocupación central esta relacionada con la efectividad del taller, tema de su trabajo de tesis.

### *3. Funciones*

Durante su participación en la propuesta los tres sujetos han desarrollado funciones de planeación y conducción de las sesiones. Además de estas funciones, S1 se distingue por asesorar la propuesta en general; S2 por preparar y traducir materiales; S3 por actividades relacionadas con la evaluación. S2 y S3 observaron a otras personas conducir las sesiones con los participantes y asumieron una conducción paulatina de la misma.

### *4. Lecturas*

A S1 las lecturas le permiten conocer y manejar conceptos claves en el tema de los procesos del cambio educativo.

S1: "yo siempre he dicho que mi visión acerca de los procesos de cambio, ha cambiado a partir de la lecturas que yo he hecho ya más específicamente en el área de los procesos de cambios, eso es definitivo".

Entrevistadora: ¿Le aportan nuevos conceptos?

S1: No solamente nuevos conceptos sino que son marcos de referencia con los que te mueves y que utilizas cotidianamente" [E11].

A S2 las lecturas le han aportado "la visión del cambio como un proceso, la comprensión de que el cambio es todo un tema" [E 6]. Las lecturas sobre la formación de facilitadores la enfoca a hacer énfasis en ciertas habilidades que tendrían que tener los facilitadores. Cuando lee, relaciona lo que lee con su trabajo, afirma: "las lecturas que he hecho siempre las estoy aplicando, a lo que son mis facilitadores,(...) yo ya tengo un referente que es (...) el taller y entonces(...) cuando yo estoy leyendo todo, como es mi única experiencia se va para allá"[E6]. S2 explica que leer no es lo único, sino que se produce una interacción con sus experiencias, que tiene como resultado una aplicación, una reestructuración práctica de las lecturas.

Para S3, si bien las lecturas hacen referencia a procesos de cambio ocurridos en otros países, existen aspectos generalizables o aplicables, “yo creo que mucho de las cosas o de esas condiciones que se dicen en la literatura pueden ser un tanto aplicable a lo que vivimos en la realidad nacional”[3]. Las lecturas le otorgan elementos para comprender como suceden los procesos de cambio en las escuelas. Afirma que hay cosas sobre los procesos de cambio que pueden ser explicadas a través de las lecturas. Para S3 “los aspectos que me ha dado la revisión de bibliografía, la misma experiencia que me han podido compartir los participantes del trabajo en la escuela, la misma interacción con los miembros del equipo de trabajo de investigación también han sido elementos que me han permitido, se va construyendo el marco con lo que uno ve las escuelas”[E22].

En primer lugar, para los tres sujetos han sido significativas las lecturas que han realizado sobre el tema, en términos que han favorecido una visión sobre los procesos del cambio educativo. Para S1 y S3 constituyen una fuente que les ha permitido conformar un referente personal que utilizan para comprender lo que sucede en las escuelas.

### ***7.1.3 Conceptualizaciones sobre la formación de asesores y el proceso de cambio educativo***

En esta categoría se analizan los entendimientos que los sujetos tienen en relación a algunos conceptos que resultan claves al interior de la propuesta. Mediante la observación participante en las reuniones de planeación y en las sesiones con los participantes, se pudieron identificar como constructos centrales los siguientes: aprendizaje, construcción compartida de significados, cambio en la escuela, cambio en la cultura de la escuela, trabajo colaborativo, formación de asesores y habilidades para dirigir procesos de cambio educativo.

#### ***1. Aprendizaje***

S1: “el aprendizaje es un proceso gradual y progresivo de estructuración de ideas, no es algo que se da de todo y nada”[E4]. “el aprendizaje es un proceso de una complejidad dinámica, enorme, impredecible, no sujeto a control, susceptible a ser influenciado, si de acuerdo, pero jamás controlado”[M8]. “para nosotros o para el asesor, el adulto aprende haciendo cosas y reflexionando acerca del efecto de sus acciones” [M4].

Para S1 “cada participante llega al curso con una experiencia y una estructura de conocimientos que es única” ; por lo tanto, “el asesor establece un diálogo para socializar las experiencias de los participantes” y “usa diversas estrategias para ajustarse a los niveles de entendimiento de los participantes”. Así mismo, “el asesor promueve que los participantes hagan cosas y reflexionen sobre lo que hicieron”[M4].

S1 considera que la estructura de la sesión posibilita el aprendizaje de los participantes.

Para S2 el aprendizaje es el resultado de las experiencias, del análisis y reflexión de éstas. "Los adultos aprenden con el análisis y reflexión de sus experiencias, generando nuevos conocimientos que les permitan entender mejor las situaciones que enfrentan y generar comportamientos más adecuados" [M8]

"Hay, por ejemplo, de que experimenten, es decir, lo que es el aprendizaje activo, es decir, yo les estoy hablando de colaboración, como te decía hace rato, en primera yo tengo que dar el ejemplo de colaboración con mi equipo de trabajo y aparte de todo hacer que ellos experimenten esta colaboración en el grupo" [E8].

"la experiencia vivida, el estar allí dentro, el estar en lo que está efervesciendo es lo que hace que la gente aprenda, es lo que hace que la gente comprenda muchas cosas"[E8].

"si nos vamos a lo de experiencia activa, es rescatar la experiencia de las personas con las que tú estás trabajando y sobre ella construir el conocimiento para que a ellos les haga sentido (...)Yo rescato lo que ellos conocen porque , o sea hay una teoría por ahí que habla de que tu enganchas a tus esquemas, de que tu estructuras el conocimiento a partir de lo que tienes en tu sistema cognoscitivo"[E16].

"se repite lo de la reflexión y el análisis, como que yo le doy mucho peso, pienso que tiene mucho peso en el taller, propiciar el análisis y la reflexión en los participantes, tal vez porque pienso que eso es lo que les va a llevar a aprender y a cambiar su conducta, de manera que se den cuenta de sus propios pensamientos, de sus creencias y todo eso" [M9]. "En relación a los momentos de análisis y reflexión dentro de la sesión, yo creo que fue algo que se propició muchísimo más que la práctica de las habilidades, tal vez, porque influyó en nosotros hasta cierto punto el hecho de que los adultos así aprenden, si los adultos no analizan y reflexionan sus experiencias, entonces no dan un paso más dentro de su conocimiento, creo que eso es algo importante dentro del taller, cuando menos como yo lo veía, a mí me interesaba mucho que ellas reflexionaran sobre lo que hacían, sobre lo que habían hecho y que de esa reflexión resultara un nuevo conocimiento o una mayor comprensión de una situación o de la experiencia que hubieran tenido "[M7].

S2 considera que "la estructura de la sesión posibilita que los participantes tengan experiencias de aprendizaje significativas para ellos"[M 8].

S3: "el aprendizaje activo o significativo, que al final de cuentas las cosas que vayan aprendiendo o el acomodamiento que vayan teniendo de sus ideas les sea más útil a ellos en sus escuelas, así te pongo un ejemplo, les sea más útil para los objetivos que ellos persigan"; de que lo que aprenden les funcione cuando lo coloquen en práctica[M10].

Las opiniones de S1 y S2 son coincidentes en tanto consideran el aprendizaje como un proceso de estructuración, de construcción a nivel cognoscitivo, producto de las experiencias y la reflexión de estas. Para S3, lo importante es la funcionalidad de lo que se aprende.

## 2. Cambio en la escuela

S1: a. El cambio implica aprendizaje, “el cambio en la escuela implica aprender a hacer las cosas de otra manera”[E4]; es decir, al someterse una escuela a la implementación de una innovación educativa implica que las personas que allí laboran aprendan a hacer las cosas de manera diferente, en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje.

b. El cambio implica aprendizaje y creación de significado compartido, es decir, reestructurar formas de acción en una organización[E4]].

c. Es un proceso a largo plazo[E4].

d. El cambio requiere de un complejo sistema de apoyo, es decir, cuando la escuela enfrenta la implementación de una innovación educativa requiere de un complejo sistema de apoyo, que en el caso de la propuesta, los asesores son formados en las habilidades necesarias para apoyar a las personas mientras transitan por este proceso de cambio[E4].

e. El cambio es un proceso dinámico, multifactorial, en el que entran en juego numerosos factores de forma peculiar, en cada escuela en particular. Factores como la realidad subjetiva y objetiva del proceso de cambio[E4].

f. El cambio en la escuela lleva a un supra meta que es el cambio de la cultura de la escuela, el cambio en la manera concreta en que la institución piensa y hace cotidianamente en relación con el aprendizaje y la enseñanza, es decir, que la escuela centre su quehacer en el proceso de enseñanza - aprendizaje, entendido el aprendizaje como enamorarse del aprendizaje o aprendizaje de por vida. “El cambio de cultura(...), tiende hacia la posibilidad que el aprendizaje sea una forma de vida tanto para los niños como para los adultos que trabajan con ellos, es decir, lo que yo llamo enamorarse del aprendizaje, realmente se trata de disfrutar el proceso, de valorarlo, de darte cuenta de que en esta vida es el mecanismo que te permite ajustarte a las cambiantes demandas de la vida”[E9].

g. El proceso de cambio educativo es enfrentando por las personas por una serie de sentimientos bipolares. Significa a las personas movilizarse de la situación de seguridad que le da la práctica conocida al sentimiento de inseguridad, de ambivalencia, de lucha que implica cambiar esa práctica tradicional. La formación de facilitadores busca capacitar a los participantes de la propuesta en el manejo de algunas habilidades para lidiar con estos sentimientos[E5]:

h. El proceso de cambio es imposible de controlar, donde lo importante es la actitud para enfrentar las situaciones que se presenten[E4]. “un fenómeno dinámicamente complejo, impredecible, no sujeto a control”[M6].

S2: a. Cambio en la escuela y colaboración son inseparables. “Yo no creo que un cambio se pueda dar, un cambio en la escuela se pueda dar sin la colaboración, sin que haya este intercambio, sin que haya la creación de significados, la compartición de significados, el estar todos comprometidos hacia una misma meta, todos viendo para allá (...), para mí el cambio en la escuela sería el cambio en la cultura escolar y sería un cambio de una cultura individual o individualizada a una cultura colaborativa que propusiera la escuela que ellos quisieran tener y como fuera”[E11]

b. El cambio en la escuela apunta al aprendizaje de los alumnos. “yo creo que todo tiene que apuntar hacia el aprendizaje de los alumnos, todo por lo que los maestros trabajaran en la escuela tendría que tener como fin último a los alumnos (...) lograr que los alumnos se enamoran del aprendizaje, quitándole las palabras a Maehr (...) que encontraran el gusto por aprender en sí mismo, o sea motivación intrínseca, orientación hacia la maestría, es decir, hacia el desarrollo de habilidades, en vez de la demostración de habilidades”[E12]

c. El cambio en la escuela beneficia tanto a los alumnos como a los maestros. “Ahora en este proceso cada uno de los maestros se va a beneficiar y se va a desarrollar profesionalmente, (...)los maestros tendrían muchas ganancias de este trabajo colaborativo y su propio ambiente tendría que cambiar, si no cambia su ambiente no van a poder cambiar el de los niños; entonces tendríamos que pensar que al lograr un trabajo colaborativo, los maestros están trabajando en un ambiente mucho más propicio para su aprendizaje y para que ellos puedan transmitir este tipo de ambiente a sus alumnos, si, o sea, antes de lograrlos con sus alumnos tienen que lograrlo entre ellos, con ellos mismos”[E12]

d. El cambio educativo requiere de apoyo. “se necesita tener un apoyo muy fuerte para cambiar conductas, para cambiar creencias”[E13]. El cambio implica aprender a hacer las cosas de otra manera y por lo tanto pasar del sentimiento de seguridad de saber hacer las cosas bien; al sentimiento de inseguridad que brinda lo nuevo.

e. El cambio no se puede controlar, “ uno no va a poder tener todo controlado en una situación de cambio, (...) siempre las cosas varían”[M2]

S3: a. Hacer las cosas de mejor manera, “hacer las cosas que hace uno en la escuela pero de mejor manera” ,“es decir hacer cosas que te permitan mejorar lo que estabas haciendo” [E6].

b. El objetivo del cambio educativo es formar hombres preparados en todos los aspectos, “por cambio educativo podemos entender hacer las cosas que nos van a permitir formar mejores ciudadanos en un futuro”[E6].

Los tres sujetos conciben en el cambio educativo como:

- aprender a hacer las cosas en la escuela de una manera distinta a la forma en que tradicionalmente se hacían. Este hacer distinto abarca el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre colegas. El hacer distinto supone una concepción, un creencia subyacente a la acción diferente a la que anteriormente se sustentaba.

- un proceso de mejoramiento destinado a beneficiar a los alumnos. Se hace referencia a una concepción del aprendizaje y la enseñanza centrada en el estudiante, en el proceso educativo más que en el resultado.

S1 y S2 coinciden en que el proceso de cambio requiere de un mecanismo de apoyo, que dé soporte a los sujetos mientras transitan por el cambio educativo.

### 3. Cambio en la cultura de la escuela

S1: "en una institución educativa, la gente se organiza alrededor en este caso de una meta común, que puede ser tan general como proporcionar educación primaria, proporcionar educación preescolar, y al organizarse alrededor de esta meta pues obviamente se definen roles, se definen formas de interacción, se definen recursos a utilizar y se definen formas específicas de actuar; formas específicas de actuar que están obviamente relacionadas con las entendimientos, con las creencias que cada uno de los participantes en su conjunto tienen en relación con lo que es su objeto de estudio, el aprendizaje, la enseñanza, el desarrollo humano en general; entonces la cultura para mí se expresa en las formas cotidianas de vida y de interacciones de una institución, esa es la cultura de la escuela, esa cotidianeidad en la que la escuela se mueve y obviamente en esa cotidianeidad están incluidos roles, interacciones entre esos roles, formas de conceptualización, patrones de comportamiento aceptables dentro de la institución, sistema de recompensas, etc., o sea, es esa manera típica, podríamos decir de concebir y de actuar en una institución educativa, entonces cuando se habla del cambio de cultura en la escuela, se habla realmente de una reestructuración de concepciones y de formas de llevar a cabo quehaceres cotidianos dentro de la propia institución"[E8].

S2: "cambio educativo en la escuela (. . .) es el cambio en la cultura de la escuela, y para mí particularmente sería el cambio de un sistema individualista, un sistema burocrático, (...), a un sistema colaborativo" [E11]; "para mí el cambio de cultura es el cambio en las creencias finalmente" [E4].

S3: "yo entendería por cambio en la cultura, el cambiar precisamente esa estructura de tipo burocrática que existe en la mayoría de las escuelas por una estructura de trabajo ya más colaborativa, eso es lo que te va a permitir formar la cultura, la cultura se forma de gente y a través de la interacción que existe entre toda esa gente pretenderíamos en este caso cambiar de cultura, sería cambiar de una cultura burocrática hacia una cultura de trabajo colaborativo.

Entrevistadora: ¿para que cambiaríamos de un tipo burocrático a uno colaborativo?

(...)porque precisamente a través de toda la gente, de la interacción que se establezca trabajando de manera colaborativa va a ser que podamos lograr que los procesos de mejoramiento en las escuelas vayan dándose de manera más, es decir, que ya estén como una parte dentro de la misma escuela, que la escuela tenga ya como meta interna lo diría yo así, el constante mejoramiento de los servicios, en este caso que ofrezca a la población a quien esté destinada, en ese sentido entendería que es la meta o el objetivo de tener una estructura de trabajo colaborativo.

Entrevistadora: ¿ A que llamarías los servicios que ofrece a la comunidad?

A la educación en ese caso, que va dar a los alumnos, a eso, me refería al servicio que ofrece, a la educación que presta a los alumnos"[E6].

Para S1 “cuando se habla del cambio de cultura en la escuela, se habla realmente de una reestructuración de concepciones y de formas de llevar a cabo quehaceres cotidianos dentro de la propia institución”[E8]; quehaceres que están organizados para llevar a cabo la meta de la escuela, es decir, promover procesos educativos.

Para S2 el cambio en la cultura de la escuela, es el cambio de un sistema individualista, burocrático a uno colaborativo; lo que lleva implícito un cambio en las creencias de las personas.

Para S3 el cambio en la cultura es el cambio de un sistema burocrático a uno colaborativo, lo que implica un cambio en las interacciones entre los sujetos que conforman la institución. Esta cultura colaborativo posibilita que el mejoramiento de los servicios educativos se transforme en una meta interna de la escuela.

Basándose en la entrevista y asociando sus opiniones, para los tres sujetos el cambio educativo implica un cambio en la cultura de la escuela, entendido éste como un cambio a nivel de creencias y prácticas, que tiene como finalidad los procesos de enseñanza - aprendizaje. El cambio en la cultura posibilita que la innovación y el mejoramiento se constituyan como una meta interna de la escuela.

#### 4. *Construcción compartida de significados*

S1:a. Como el cambio conlleva aprendizaje, está implícito un problema de creación de significados. “no es un problema de creación de significado individual sino que es un problema de creación de significado compartido, es decir, un problema de que todos y cada uno de los involucrados en la escuela compartan un significado en relación con la propuesta de mejoramiento, en relación con la propuesta de cambio que se proponga para la escuela. Este cambio puesto a nivel individual y puesto a nivel colectivo implica la creación de un sistema de interacción social en él que es difícil llegar a construir significados y a compartir ese significado con los otros sin la posibilidad de la interacción social, sin la posibilidad del intercambio y del trabajo digamos, de alguna manera colegido entre las diversas personas que integran la institución”[E4].

b. “crear un significado para mí implica necesariamente el que a través de la acción concreta y la reflexión en la acción , (...) tu puedas ir precisamente trabajando ese proceso de reestructuración de ideas”[E5].

c. La construcción compartida de significados solicita un complejo sistema de apoyo. “necesitas quien te proporcione las habilidades que requieren los aprendizaje que ahora en un momento dado necesitas, esto por una parte, y dos, necesitas el soporte social y emocional que te permita entender y contender con los sentimientos que se generan cuando estás en el proceso de reestructurar ideas, en primer lugar, de manera que tal que la confianza y seguridad que tu tenías antes de iniciar ese proceso de reestructuración de ideas no solamente se recobre y se acreciente y te haga de alguna manera más autosuficiente”[E5].

S2: La construcción compartida de significados tiene que ver con una visión común. “Yo no creo que un cambio se pueda dar, un cambio en la escuela, se pueda dar sin la colaboración, sin que haya este intercambio, sin que haya la

creación de significados, la compartición de significados, el estar todos comprometidos hacia una misma meta, todos viendo para allá” [E4]. “es empezar a generar una base de conocimientos comunes, un lenguaje común para hablar en el taller” [M4]. “son nuevos aprendizajes o nuevos significados que a partir del intercambio de las experiencias, de todo lo que se vive en la sesión aparece, tendrían que aparecer, no, se van construyendo, ...es como el sentido que para ellos tiene cualquiera de las cosas que hemos estado trabajando, y que es un sentido compartido, no es que lo que yo entendí o lo que logré entender es distinto a lo que tú has aprendido, porque los dos contribuimos a que ese conocimiento se diera, o a que ese conocimiento apareciera en la sesión”[M13]

S3: La construcción compartida de significados implica que “todo mundo entienda las mismas cosas” ,“es que entre todos y todos entendamos hacia donde precisamente vamos a ir y cuál es la manera exacta en que cada uno de los que esté involucrado en participar en ese proyecto van, hacia donde van a encaminar los esfuerzos de cada quién, para que entre todos vayan hacia el mismo lado, o que unos no estén yendo hacia el norte mientras otros están para el sur y otros no se mueven de donde están,(...), que todo mundo sabemos hacia donde, de que sabemos y que además lo vamos ahora si, que creyéndonlas también, de que sabemos que está bien que vamos hacia allá”[E8].

Para los tres sujetos la construcción compartida de significados es un factor importante dentro del proceso del cambio educativo, que interacciona con el trabajo colaborativo. Es decir, las comprensiones comunes favorecen el trabajo colegiado, el que a su vez crea el clima propicio para la conformación de entendimientos compartidos. Se puede inferir que la capacidad de negociar las comprensiones individuales en pos de entendimientos compartidos, posibilita el cambio en las creencias y prácticas pedagógicas dentro de la institución, es decir, el cambio educativo.

##### *5. Trabajo Colaborativo*

S1: no tiene comentarios específicos al respecto. De sus opiniones se puede deducir lo siguiente:

- a. la creación de significados compartidos es posible gracias a la interacción entre los sujetos a través del trabajo colegiado dentro de la institución.
- b. el cambio en la cultura de la escuela implica la promoción de la colegiabilidad y la influencia compartida.
- c. una innovación debe ser concebida como una oportunidad de ejemplificar y promover procesos que son importantes en la escuela , tales como: trabajo en equipo, decisión compartida, solución conjunta de problemas.

S2: a. “el trabajo colaborativo es trabajar para lograr algo juntos, o sea tener una meta común, obviamente, y lograr un producto que no hubieras logrado individualmente, o sea, el todo no es igual a la suma de las partes en el caso de



un trabajo colaborativo, en el caso de un trabajo colaborativo el estar discutiendo, intercambiando opiniones, intercambiando conocimientos, construyendo conocimientos te va a llevar a conseguir resultados que no habrías conseguido en forma individual”[E3]. En el trabajo colaborativo hay un intercambio de ideas, una construcción, un ceder de parte de los involucrados, una especie de negociación entre las personas.

b. “Trabajar colaborativamente significa que las personas están totalmente involucradas en lo que están tratando de conseguir y cada una de ellas se lleva un aprendizaje importante”[E3]

c. Un asesor debe tener la creencia de que el trabajo colaborativo es importante y promoverlo en su institución. Para lograr un cambio dentro de la escuela el asesor debe favorecer un equipo que trabaje colaborativamente [E7].

d. La propuesta debe favorecer las creencias y las habilidades para facilitar que los participantes promuevan el trabajo colaborativo en sus escenarios de trabajo[E7].

e. Al trabajar el equipo responsable de la propuesta en forma colaborativa, modela ante los participantes este estilo de interacción[E8].

f. En las sesiones con los participantes “se genera un espacio que favorece que los participantes desarrollen habilidades de trabajo colaborativo para ser usadas en su escuela[M1].

S3: a. el trabajo colaborativo significa “que las cosas que hacen los maestros que sean producto de una interacción colegiada entre pares”[E7]. Se caracteriza por el trabajo en equipo, en el cual es posible la retroalimentación y la toma de decisiones compartida, es decir, que el conjunto de maestros tengan el poder de decidir con respecto a lo que los afecta en su desempeño laboral.

b. En una escuela, el trabajo colaborativo está relacionado con la preocupación de los maestros y de la institución: el aprendizaje y la enseñanza. Que los maestros “trabajen para que puedan planear lo que van a hacer en el salón de clases con los alumnos, yo creo que si lo hacen de manera en equipo, la planeación puede ser mayormente beneficiada, porque a través de la retroalimentación que reciben de los demás maestros y a su vez la opinión que ellos puedan dar a sus compañeros va a ser que el trabajo, o lo que es el trabajo del docente en clases con sus alumnos, pueda ser de mayor calidad” [E7].

c. “El objetivo final de los proyectos de los participantes es lograr una cultura de trabajo colaborativo”[M3].

d. En las sesiones con los participantes, el tipo de interacción y las actividades modela como trabajar colaborativamente [M4].

Siguiendo las opiniones de los tres sujetos, el trabajo colaborativo puede ser entendido como un trabajo en equipo entre los miembros de la escuela. Comprende un ceder de todos los involucrados para llegar a un resultado que evidencia tanto el trabajo individual como el trabajo grupal, implica la interacción colegiada entre las personas. Por lo mismo, se relaciona con la toma de decisiones compartida y la construcción de significados. Tanto S2 como S3

opinan que en las sesiones se promueve el aprendizaje de habilidades de trabajo colaborativo, las cuales pueden ser usadas por los participantes en sus respectivas escuelas.

Es posible deducir que los tres sujetos lo consideran como un elemento que posibilita el cambio educativo, en tanto ayuda a la conformación de entendimientos compartidos y, de este modo, al cambio en las creencias y prácticas pedagógicas.

## 6. *Formación de asesores*

S1.a. "un facilitador es todo aquel que se encuentra en una situación de responsabilidad frente a la aplicación de un cambio dentro de una institución educativa"[E8] (facilitador usado como sinónimo de asesor).

b. "formar a una persona que apoye o facilite los procesos de mejoramiento en la escuela sería dotar de conocimientos y habilidades que le faciliten la tarea"[E8].

c. "Lo que hace el programa de formación es darte marcos de referencia para entender tu actividad, para mejorar tu acercamiento, pero nunca para ser un experto en los procesos porque es imposible"[M9]. "la propuesta de formación para los facilitadores, yo la concibo más como una oportunidad para iniciar el entendimiento de la naturaleza y de los procesos de cambio que permitirán a los sujetos enfrentarse a ellos con marcos de referencia diferentes, pero ni siquiera diría yo que después de que cursen el programa de formación ellos van a ser expertos en los procesos de cambio, nadie puede ser experto en los procesos de cambio"[M8].

S2: El sujeto afirma que anteriormente estaba de acuerdo con la formación de asesores que plantea la propuesta, pero que las lecturas que ha realizado le han conducido a un cambio de opinión. La formación tiene que ver con un tutorío de alguien más experto que participando con el sujeto de la problemática, le ayuda a manejar los procesos de cambio. El proceso de cambio educativo requiere de un apoyo muy fuerte para cambiar conductas y creencias. Por lo tanto, la formación de asesores puede perfilarse como un vivir con el participante las situaciones dentro del escenario educativo, para ir modelando posibles maneras de enfrentar el proceso [E12].

S3: "apoyar en la medida de lo posible (...) la formación de habilidades en las personas que están encargadas de promover o conducir (...) esos proyectos de mejoramiento en las escuelas". La propuesta da un marco, una estructura a algunas habilidades que los sujetos pueden poseer formadas por su desempeño laboral, o bien, contribuir al desarrollo de otras [E10].

S1 y S3 coinciden en que la propuesta ayuda a los sujetos responsables de conducir mejoras educativas, con habilidades para promover estos procesos de mejor manera. S2 opina que lo más deseable es un tutorío dentro del escenario de trabajo del participante.

Estas opiniones se pueden relacionar con otras expresiones de los sujetos en relación al proceso del cambio educativo; en estas indican que las personas - pertenecientes a una institución que enfrenta un proceso de cambio -, requieren de apoyo para contender con una serie de sentimientos bipolares que bombardean a los involucrados en una mejora educativa y para lidiar con la complejidad del cambio. De este modo, la propuesta capacita a los participantes, que en su calidad de asesores van a desempeñar este rol de soporte en sus respectivos escenarios. A su vez, la propuesta constituye un apoyo para estos asesores que tienen que contender con estos procesos en sus escuelas. Resulta ser un estilo de apoyo en cadena: la propuesta apoya al asesor, quien a su vez brinda el soporte en la escuela.

### *7. Habilidades para dirigir proceso de cambio*

S1: "En primer lugar concepciones que tú tienes del proceso de cambio y de como tú puedes apoyar ese proceso (..), una especie de marco de referencia conceptual en el que te mueves. Y segundo, son patrones de comportamiento que despliegas a lo largo del proceso y que de alguna manera facilitan el proceso, no lo controlan, ni lo hacen más fácil, no es que estos patrones de comportamiento te van a hacer mas fácil el proceso, no, simple y sencillamente van a permitir conceptualizarlo y manejarlo de una manera diferente. Entonces yo insisto que en ese sentido, las habilidades que conforman los cuatro módulos de mi propuesta, son esenciales para facilitar procesos de cambio" [E9].

"yo diría que ahora lo importante no son las habilidades en concreto, lo importante son los marcos de referencia con los que te acerques ahora a esa situación (refiriéndose a los procesos de cambio)

Entrevistadora: ¿ Y de algún modo la propuesta da estos marcos de referencia?

S1: Al menos desde mi particular punto de vista, si" [M9]

S2: "son herramientas prácticas de las que se hace, uno pude aprender esas herramientas, y que te van a permitir enfrentar situaciones concretas y resolverlas en tu trabajo", "todo esto para mí es actuar, una habilidad significa hacerlo en la práctica". "Durante el proceso de cambio se van a presentar situaciones concretas que para resolverlas el sujeto requiere de mecanismos o alternativas de acción, es decir, se van a dar situaciones específicas que el sujeto podrá enfrentar de mejor manera en la medida que haya aprendido o desarrollado algunas de estas habilidades. Por ejemplo: "administración del trabajo, de delegar ya yéndonos más particularmente, saber delegar, querer delegar, haber entendido que delegar es importante para el proyecto, escuchar, comunicarte abiertamente, todas esas cosas son habilidades que vas a tener que necesitar a lo largo del proceso o en situaciones específicas"[E14].

En relación a la sesión con los participantes "El asesor apoya en el manejo de las habilidades a través de la interacción con los participantes", y "El asesor propicia la reflexión y análisis sobre el manejo de las habilidades"[M8].

S3: "capacidades o herramientas que le van a permitir a la gente tener mayor, ahora si que su trabajo tenga mayor impacto dentro del grupo al que van a dirigir, hablamos en este sentido, tal vez, de los seis grandes módulos del taller que van desde que el facilitador o el asesor sea capaz de tener una comunicación o de crear un clima donde la confianza reine, donde predomine el respeto, donde la comunicación sea directa entre la gente, hasta pasando por que sea capaz de hacer un buen diagnóstico, y todos los demás módulos que vienen equivaliendo a habilidades, hasta el llegar a ser capaces de que la gente que esté en las escuelas pueda continuar cualquier otro proceso de cambio o ese mismo ya sin ayuda de alguien externo"[E10].

Para S3 los participantes pueden ya poseer las habilidades como producto de su desempeño laboral "Y la tarea básica del taller es tratar de refinar y en el caso de que no existan esas habilidades desarrollarlas, pero de manera muy incipiente porque solamente con la práctica de ellos en los escenarios va a ser que van a poder desarrollarse plenamente en los facilitadores" [M6]; "a través del desarrollo de habilidades o el refinamiento de las que ya se tengan, el taller va a permitirle a la gente poder manejar mas efectivamente los proyectos de cambio de los que ellos estén encargados" [M7].

Los sujetos entienden por habilidades, ciertas capacidades o herramientas que le van ayudar a los participantes - en su calidad de asesores de procesos de cambio en sus respectivas escuelas -, a resolver problemas que enfrenten como parte de la implementación de la mejora educativa. Estas habilidades son entendidas como concepciones de los sujetos acerca de cómo manejarse con el proceso de cambio y las acciones pertinentes vinculadas a esta concepciones. En este sentido, las habilidades aparecen como una moneda de dos caras, por un lado la creencia, y por otro lado, el actuar de acuerdo a esta creencia. Los tres sujetos coinciden que la propuesta propicia el desarrollo de estas habilidades en los participantes.

#### ***7.1.4 Conceptualizaciones en torno a la propuesta para la formación de facilitadores***

En esta categoría se indagan las conceptualizaciones de los sujetos en relación al curso que realizan con los participantes. Contempla opiniones sobre los contenidos, sobre la participación y realización de las tareas por parte de los participantes, y desafíos para una próxima implementación. Surge de manera emergente opiniones en torno a la sesión de trabajo con los participantes.

##### ***1. La sesión y su estructura: actividad de apertura, ideas centrales, actividad de aplicación***

S1:a. "Para el asesor es muy importante la estructura de la sesión". "La estructura organiza el comportamiento del asesor y de los participantes"[M4]. "respetar la estructura de la sesión, ajustarse a la estructura de la sesión te permite hacer realidad esta concepción del aprendizaje y esta promoción del aprendizaje a

través de estas acciones. Cuando yo digo que la estructura organiza el comportamiento del asesor y de los participantes, lo que estoy diciendo es simplemente que la estructura permite a los participantes involucrarse en todas estas situaciones y tener acceso a todas estas oportunidades. A su vez el asesor tiene la oportunidad de ser congruente con esta visión del aprendizaje y de promover todo esto que él cree que es importante” [M6].

b. “tenemos que reconocer que la agenda le da (al participante) la oportunidad de iniciar la representación del conocimiento motivo de trabajo de la sesión. Ahí es donde hay una diferencia enorme con una concepción tradicional de la instrucción, yo así la veo, o sea, en la mayor parte de los cursos dirigidos a los adultos, se hace, se hace, y se hace, pero no hay realmente la oportunidad para que se reflexione, para que se establezca la relación entre el contenido y la estructura de conocimiento que se posee, para mí la estructura de la sesión es la que da esa oportunidad” [M6].

S2: La estructura está basada en la manera en que los adultos aprenden [M10]. “La estructura de la sesión posibilita que los participantes tengan experiencias de aprendizaje significativas para ellos” [M8]. “Para mí es lo que posibilita que la experiencia sea activa, sea una experiencia de aprendizaje significativa. Es una poderosa estructura, diría X. Por que viene lo que te dije, la Actividad de Apertura parte de la experiencia que han tenido las chavas, esto hace que como que se active aquella parte de sus estructuras mentales en la que va a ser posible que enganchen el nuevo conocimiento y ahorita te estoy hablando total y absolutamente piagetana, lo de la dichosa acomodación y asimilación, pero tienes que activar alguna parte de la estructura de conocimientos que tienen las participantes para que enganchen, a mí siempre ese término me ha hecho mucho significado, para que enganchen las cosas nuevas que les vas a presentar. La Actividad de Aplicación vendría siendo la verificación y la consolidación de ese nuevo conocimiento, de ese nuevo enganche dentro del, pero fíjate que vaciado, esto se enriquece, se mejora, tal vez hasta se supere con el trabajo, con las interacciones que se dan en el salón” [M5]. De este modo, “la sesión se construye entre la interacción de los participantes y la estructura que posibilita el aprendizaje activo” [M8].

La estructura define la participación del asesor, “a mí me da mucha seguridad” [M11], es una estrategia para posibilitar el aprendizaje de los adultos. “lo que se quiere lograr con este diseño de la sesión es análisis, reflexión, intercambio de conocimientos y construcción de significados” [M12].

S3: “Yo lo veo que a partir de la actividad de apertura se abordaron por ejemplo, las prácticas cotidianas que ellos tienen y que ya en las ideas centrales se conocen las maneras recomendadas, o las habilidades recomendadas par poder funcionar mejor en las escuelas y finalmente en la de aplicación, donde ya precisamente el objetivo es tratar de que ellos reelaboren sus prácticas que tienen cotidianamente en las escuelas [M2].

“es que en esta estructura de los tres momentos gracias a la Actividad de Apertura los participantes como que reconocen las cosas que ellos hacen en sus escuelas, a través del momento de las Ideas Centrales, como podría llamarle yo en los términos de Piaget, un acomodamiento de los esquemas, una asimilación, estaríamos tal vez en el proceso de asimilación de nuevas maneras que en la literatura ha demostrado efectivas de actuar, a lo mejor ellos ya vienen actuando así pero como que hay una reconceptualización acá en lo que ellos están pensando y bueno la última partecita del taller que tiene que ver con la Actividad de Aplicación ya les estaría permitiendo a ellos, ahí lleven la parte de acomodación en términos de Piaget, bueno una vez que fueron capaces de reconocer como ellos estaban manejando tal vez, o cómo hacer un diagnóstico por así decir, bueno a través de las Ideas Centrales vamos viendo que existen varios marcos conceptuales a través de los cuales se puede hacer un diagnóstico, ahora en una última parte tiene que ver con la Actividad de Aplicación y los llevan como que acomodando lo que ellos habían visto antes de cómo hacer un diagnóstico con las nuevas posibilidades que pudieron revisar en la Ideas Centrales, ahora debido a las características de cada persona en particular como podrían ellos ya hacer un diagnóstico, un mejor diagnóstico de lo que está sucediendo en sus escuelas más o menos así creo que podría comunicarte ese enlace de que el taller desarrolla habilidades, un perfil de habilidades con estos momentos, esta estructura que tienen las sesiones, para que les permita a ellos manejar, o incorporar esas habilidades que la literatura ha demostrado son efectivas ya en sus casos particulares”[M7]

La estructura permite a los participantes incorporar nuevos esquemas de trabajo o reelaborar los que ya tienen, para tener un mejor actuar como facilitadores de los proyectos de cambio [M5].

Gracias a la estructura la gente puede tener aprendizajes más significativos [M7].

“A partir de los tres momentos de la sesión, los participantes se llevan un plan o idea para implementar en su trabajo en relación a los proyectos “[M4].

Tanto S1 como S2 coinciden en que la estructura utilizada en las sesiones con los participantes, se ajusta al aprendizaje de los adultos, así como, constituye un guión para el asesor. Para los tres sujetos, esta estructura posibilita el enganche del nuevo conocimiento en los esquemas mentales de los participantes, posibilitando un aprendizaje significativo.

## *2. Cómo estima que se plantean los participantes frente a la propuesta*

S1: No cree que los participantes vengan con una idea muy clara, “yo creo que para cualquier gente es muy atemorizante involucrarse como responsable o como facilitador de un proceso de cambio”[E11]

Los participantes creen que van a “aprender como controlar mejor los procesos de cambio, y a lo mejor lo que descubres son que lo que vas a tener son lineamientos, marcos de referencia, claridad sobre algunos aspectos pero eso que estabas esperando, una especie de recetario(...) es imposible”[E11]

S2: "Obviamente tienen cierta expectativa de que a través del taller van a conseguir ciertas cosas (...) que se adecuan con los que nosotros proponemos, pero, estoy totalmente de acuerdo con la teoría cuando dice que no saben a lo que van, en el sentido de que es demasiado amplio, (...) es ir construyendo también la claridad como dicen Fullan, ( . ) si te digo, muchos tienen que ir construyendo una claridad de lo que es el proceso de cambio, a lo que es su papel dentro del proceso de cambio y a asumirse como tales, que eso, no sé si nosotros tendríamos que trabajar más al respecto, no hacemos el hincapié"; "en las entrevistas que yo les hice, dicen es que es un montón, es mucho, un facilitador que tuviera que tener todas estas habilidades y que el proceso fuera tan complicado, yo no había pensado así, y todas esas cosas están indicando que si su percepción era muy diferente, si no muy diferente, te digo, lo veían como algo no tan vasto"[E17].

S3: "Yo creo que si participaron es porque de alguna manera estaban convencidos o tenían la esperanza de que esa gran propuesta les permitiera a ellos en el caso particular tener más elementos con los cuales apoyar los cambios de las escuelas donde ellos trabajaban, yo creo que han de pensar que es una cosa noble la propuesta que venimos trabajando" [E17].

Frente a la pregunta si cree que a los participantes se le cumplieron sus expectativas, responde sí y no. Sí porque habían personas que ya poseían las habilidades y solo requerían un poco de apoyo; y no, porque los participantes esperaba resultados inmediatos, lo que requiere que se trabaje más el módulo introductorio, sobre el cambio como proceso a largo plazo que requiere un apoyo permanente[E17].

S1 y S2 consideran que los participantes inicialmente no tienen toda la claridad con respecto a lo que significa ejercer el rol de asesor de una mejora educativa, por un lado esperan una especie de recetario y por otro, a medida que avanza el curso van desarrollando un entendimiento sobre el rol de asesor. Para S3 los participantes esperan resultados inmediatos, lo que requiere que en la propuesta se dedique más atención al módulo introductorio al proceso del cambio educativo.

### *3 Cómo estima que los participantes se plantean frente a las actividades*

S1: no se le hizo la pregunta, no es posible derivar su opinión.

S2: " ellos no esperan que tengan que correr un proyecto especial para el taller, y además creo que esto no era algo que tuviéramos muy claro nosotros tampoco, (...) no se tenía la claridad de decir tú tienes que dedicarles horas específicas a ese proyecto"[E18].

Indica que para el equipo, producto de las conversaciones sostenidas en sus propias reuniones, les resulta importante solicitar que para el ingreso al taller, los participantes deban llevar un proyecto de cambio en su escuela; especificación

que el equipo reflexiona debe ser clara para los participantes como para el equipo en sí.

Manifiesta que no está conforme con esta situación, porque se han perdido los proyectos (en la 2° implementación uno o dos se consolidaron). Esto se entiende como que la falta de claridad del propio equipo impidió un apoyo apropiado a los participantes, quienes a su vez, no dedicaron horas a este trabajo en su institución, lo que provoca que no se consolidaran las ideas que tenían como proyectos. Esta situación se suma a la preocupación de este sujeto en torno a plantear la formación de facilitadores como un tutorío en el propio escenario de desempeño de los participantes, es decir, ensamblado a un proyecto que el sujeto coordina en su escuela, como parte de sus funciones.

S3 “ De los proyectos y eso, de las tareitas que se les encargan, eso es bien difícil porque supuestamente la gente debería entrar al taller precisamente con la idea de que van a trabajar un proyecto de cambio en una escuela y dicen que es lo que vienen haciendo pero ahí es cuando (...) empezaban la dificultades” (por ejemplo, al solicitar el diagnóstico de la institución). En relación a esta solicitud del diagnóstico de la institución, afirma “es ahí cuando mucha gente se despidió del taller y no regresó, yo creo por estas tareas en las cuales queríamos que se involucraran” [E18].

“después les pedíamos que fueran haciendo una tarea como proyecto para cada uno de los módulos, pero dentro de ese mismo (proyecto) que ya habían empezado, porque gente como el caso de X, uno como conductor del taller tal vez fuimos débiles, porque les aceptamos cualquier otro trabajo que fuera del módulo 3 o 4 pero que no tenía nada que ver con el proyecto que ella inicialmente había comentado, que ella iba a implementar desde el inicio del taller, bueno así para mucha gente”[E18]. Las razones de esta situación el sujeto las atribuye a: que el equipo no fue suficientemente claro desde el inicio para plantear este requisito a los participantes; que la cantidad de participantes sobrepasaba a los encargados de los talleres; los encargados de los talleres presentaron mayor dedicación a la planeación y conducción de las sesiones que al seguimiento de proyectos específicos; los participantes no eran las personas apropiadas para decidir en las escuelas la implementación de tal o cual proyecto; los participantes no disponían de tiempo en sus respectivos trabajos para dedicarse al proyecto que llevarían como parte de la propuesta.

Es claro que el tema de los proyectos de los participantes, constituye un elemento que los sujetos consideran que debe ser replanteado dentro de la propuesta. Esta inquietud se relaciona con la proposición de S2 en cuanto a proponer una tutoría en la escuela, en vez que los participantes asistan a un taller foráneo; y por otro lado, se relaciona con la preocupación de S3, en cuanto al impacto que puede producirse en la escuela por la participación en el taller.



#### 4. Comentarios y preocupaciones en torno a la propuesta

S1: a. "claridad para como realmente podemos hacer para que la gente comparta el significado que estamos tratando de comunicar, en donde bueno la acción, la reflexión en la acción, la reflexión después de la acción tienen que tomar un papel mucho más preponderante"[E10]

b. "dar más tiempo a la interacción con la gente, a la observación en los escenarios, al trabajo concreto con los participantes"[E10]

c. promover el trabajo en equipo, colegiado al interior del equipo; y la eficiencia en la realización de las actividades de cada uno de los miembros[E10]

d. encontrar mecanismos para evaluar el aprendizaje de los participantes[E11]

S2. a. Para el sujeto es significativo promover un mecanismo que permita el trabajo colaborativo entre los coordinadores de la propuesta y los participantes; con el propósito de insertarse en la cultura de la escuela. De algún modo, la implementación de proyectos por parte de los participantes en sus escenarios de trabajo, las visitas a estos escenarios y los seguimientos se perfilan como un remedio a esta inquietud[E13].

b. "La formación de facilitadores tiene que ver mucho con una tutoría de alguien que es un poco, sino mucho más experto, que tiene elementos que te pueden apoyar para liderar este proceso y está contigo viviendo esa situación, no te digo que de todos los días pero si que es aquella persona que tú sabes que es un tutor, un asesor, un supervisor"[12]. Por motivos materiales (entendido como recursos económicos y humanos), este tutelaje no es posible.

c. Claridad para plantear a los participantes que deben implementar o ya estar implementado un proyecto específico que sirva como escenario de aplicación de este curso.

d. "es una reflexión interesante, que nosotros todas estas habilidades las vemos como contenidos pero no lo practicamos, no logramos un grupo que sea colaborativo, toda esa cosa, que sería lo que permitiría formar un grupo de apoyo externo a la escuela"[E18], (se refiere a un grupo conformado por los mismos participantes que se apoyen entre sí).

S3: a. Para este sujeto es necesario un mecanismo que permita evidenciar la efectividad de la propuesta en los escenarios de trabajo, un mecanismo que vaya más allá de lo que los participantes dicen que hacen en sus escuelas[E11].

b. Estudiar si los participantes son las personas apropiadas en relación a la capacidad de decisión de la escuela sobre la implementación de una innovación educativa. Esto tiene que ver con la definición del perfil de los participantes [E11].

c. Opina que debería implementarse una asesoría o seguimiento mientras los participantes están involucrados en la propuesta, no una vez que terminan el taller. Esta asesoría durante el taller entregaría a los encargados de la propuesta más elementos para apoyar a los participantes, quienes a su vez, recibirían un apoyo más pertinente a la implementación de sus proyectos [E11].

Las preocupaciones de S1 se pueden resumir en buscar una estrategia que permita comunicar significados a los participantes; dar más cabida a la reflexión, un trabajo más directo con los participantes, promover la colaboración al interior del equipo y buscar un mecanismo para evaluar el aprendizaje de los participantes. Las preocupaciones de S2 son coincidentes en propiciar un trabajo más directo con los participantes; además de la promoción de la colaboración entre los asistentes al taller y colocar como requisito la implementación de un proyecto. Las opiniones de S3 son coincidentes en cuanto a la promoción de un trabajo más directo con los participantes; además de sus preocupaciones por la efectividad del taller y el perfil de los participantes.

En síntesis, es posible resumir que para los tres sujetos el trabajo más directo con los asistentes al taller es una preocupación común, entendido este trabajo como la promoción de la interacción con los participantes, las visitas y seguimiento a un proyecto en sus escenarios, mientras participan en los talleres.

#### *5. Desafíos para futuras implementaciones de la propuesta*

S1:a. buscar un mecanismo para evaluar los resultados de la propuesta, a nivel de los participantes

b. encontrar un mecanismo que favorezca la comunicación de significados con los participantes

c. promover el trabajo colaborativo al interior del equipo[E10]

S2: a. "lograr consolidar proyectos"[E18]

b. que los participantes se asuman como facilitadores [E18]

c. un trabajo más colaborativo entre los participantes y con el equipo de coordinadores[E18]

S3:a. mejorar el funcionamiento del equipo de coordinadores, incorporando nuevos miembros o entre los presentes lograr un trabajo mas eficiente[E20]

b. clarificar el sistema evaluativo de la propuesta[E20]

Las opiniones de S1 y S3 son coincidentes en mejorar el sistema evaluativo de la propuesta. Las opiniones de los tres sujetos pueden considerarse similares en cuanto a mejorar el trabajo del equipo responsable de la propuesta.

En nuestra opinión, es interesante la reflexión que los participantes hacen en relación a la propuesta, así como el planteamiento de nuevas alternativas para futuras implementaciones; nos parece posible observar lo que Shön (1998) denomina la reflexión desde la acción.

#### **7.1.5 Propio proceso de los sujetos**

Con esta categoría se pretende dar cuenta de los aprendizajes de los sujetos, a la vez que, evidenciar una preocupación central como producto de su participación en la implementación de la propuesta.

## 1. *Sus aprendizajes*

S1: sus aprendizajes los plantea como aspectos que se deben mejorar, como una reflexión para la implementación a posteriori de la propuesta.

- a. dar mayor importancia a la reflexión sobre la acción, como mecanismo de negociación de significados entre los participantes y los coordinadores.
- b. dar más tiempo a la interacción entre los participantes, al trabajo con los participantes, a la observación en los escenarios, en comparación con la enseñanza de los contenidos en sí mismos [E10].
- c. promover la colegialidad y la eficiencia al interior del equipo[E10]
- d. manejar un mecanismo evaluativo que permita dar cuenta de los aprendizajes de los participantes[E10]

S2: 1° implementación "formarme yo misma como un formador de facilitadores"[E14]

2° implementación "yo creo que aquí fue finalmente donde pude formarme yo misma como un formador de facilitadores"[E15]; opina que en esta ocasión tuvo más tiempo para conversar y reflexionar sobre lo que pasaba con la propuesta.

Entrevistadora: ¿qué aprendiste respecto a la formación de asesores?

- a. hay que establecer un rapport y una confianza con la gente
- b. hay un estilo de ser coordinador "yo soy un coordinador más bien que reconoce la experiencia de las otras personas"[E15]
- c. la planeación, la organización, hacer un guión

S3: aprendió:

- a. sobre los elementos del proceso de cambio: factores, construcción de significados, roles de los sujetos dentro del proceso.
- b. manejo de datos cualitativos
- c. conducción de las sesiones
- d. trabajar con la estructura del sesión: actividad de apertura, ideas centrales, actividad de aplicación
- e. sobre factores relacionados con las instituciones y con el perfil de los participantes [E12]

De las opiniones de S2 y S3 se pudo concluir que aprendieron aspectos relacionados con su labor de facilitador dentro de la propuesta. De ambas opiniones se deduce que aprendieron estas habilidades mientras desempeñaban su rol (aprender haciendo). Las opiniones de S1 se refieren más bien a comentarios sobre la propuesta.

## 2. *Preocupación central*

S1:- la innovación como medio para el cambio en la cultura

- apropiación de la continuidad, es decir, que la escuela continúe trabajando para la alteración de su cultura, ya sin la presencia de un asesor .

S2: - la promoción del trabajo colaborativo como un mecanismo para promover el cambio educativo y la alteración de la cultura escolar.

S3: - evidenciar la efectividad de la propuesta a nivel de las escuelas.

Estas preocupaciones centrales corresponden a afirmaciones que están presentes en varias de las respuestas de los sujetos, aun cuando no sea tema específico de las preguntas. Los sujetos manifiestan haber estado pensando en estas temáticas.

S1 desea que los participantes del taller comprendan que el cambio es un proceso, que se instala en la escuela como una forma de vida, de actuar y que permite manejarse con las diversas innovaciones que van surgiendo. En vez de, por el contrario como mucha gente piensa, el cambio no es implementar tal o cual innovación en sí, la innovación es un medio no un fin.

Para S2 el trabajo colaborativo está presente en el proceso de cambio, en el cambio de la cultura de la escuela, en el trabajo en el taller y al interior del equipo; como un elemento clave, que impregna la propuesta en todos los niveles. Se explica como elemento clave en tanto está vinculado a la construcción compartida de significados, como subjetivación del proceso de cambio, es decir, que entre las personas exista una negociación de significados; que los entendimientos son resultado de un trabajo colegiado

Para S3 su preocupación es poder evidenciar la eficacia de la propuesta en la escuela, es decir, cómo poder constatar que tan efectivas son las habilidades de los sujetos en el desempeño en sus escenarios de trabajo. Tener un mecanismo de constatación distinto al discurso de los participantes, diferente de lo que los participantes dicen que hacen.

### **7.1.6 Evidencia de teorías implícitas**

Con esta categoría se pretende dar cuenta como los sujetos hacen referencia a sus teorías implícitas, a través de la posesión de un marco de referencia y con la aplicación de los conceptos que se manejan en la propuesta a situaciones foráneas .

#### *1. Posesión de un marco de referencia*

S1: Las lecturas que ha realizado sobre el tema del cambio educativo le aportan una visión distinta a la que tenía antes de realizarlas [E1].

Las lecturas le aportan marcos de referencia con los que se mueve y utiliza cotidianamente para interpretar las situaciones que enfrenta. Considera que si no tuviera estos marcos de referencia sus interpretaciones serían distintas [E11].

Sus marcos de referencia pueden entenderse como el confluir de sus experiencias, las lecturas que realiza y sus reflexiones [E11].

S2: En una experiencia laboral extrapropuesta constata que su forma de trabajar como facilitadora dentro de la propuesta funciona en otros escenarios [E8].

Su visión emerge de la teoría, de la práctica y de la reflexión. Es decir, de las lecturas que realiza, de las experiencias y el enfrentamiento de problemas en concreto, y de la reflexión de estas situaciones. Considera importante el apoyo de un experto en el área [E8].

S3: El marco que utiliza para comprender lo que sucede en las escuelas se lo ha dado las lecturas que ha realizado, las interacciones con los participantes del taller y con los miembros del equipo de la propuesta [E4].

En primer lugar, son las mismas personas quienes se refieren a sus entendimientos como marcos de referencia y visión. Los sujetos afirman poseer ciertos entendimientos sobre los procesos del cambio educativo y la formación de asesores, los cuales conforman una manera de mirar y comprender los fenómenos; se constituyen como guías que usan para actuar en relación a este asunto.

Por otra parte, los sujetos afirman que estos marcos provienen de las lecturas que han realizado, de sus interacciones con otras personas y de sus reflexiones.

De estas conclusiones es posible afirmar que existen ciertos entendimientos con algún grado de estructuración, que son resultado de las lecturas, interacciones y reflexiones; entendimientos que les sirven a los sujetos para comprender lo que observan, así como orientar sus acciones. Con estas características nos parecen teorías implícitas.

## *2. Aplicación del marco de referencia*

S1: considera que posee un marco de referencia - en relación al entendimiento del proceso de cambio -, que le permite comprender una entrevista que tuvo con los miembros de una escuela extra propuesta.

S2: de una experiencia laboral extra propuesta deriva que su forma de manejarse como facilitadora funciona.

En una experiencia laboral extra propuesta propone el trabajo colaborativo, pero no es aceptado.

S3: las lecturas le permiten comprender la implementación de procesos de mejora en las escuelas.

Usa la idea de construcción compartida de significados para comprender qué sucedió en un proyecto de innovación educativa en el cual participó tiempo atrás.

En los tres sujetos existe evidencia del uso en otras situaciones de los conceptos relativos a la propuesta. En este sentido estas conceptualizaciones aparecen como marcos de referencia que los sujetos utilizan para comprender asuntos vinculados al tema del cambio que se presentan en situaciones foráneas a la propuesta. Esto implica que los entendimientos que manejan al interior de la propuesta ya forman parte del propio caudal de herramientas para manejarse en

diversas situaciones, corresponden a una cierta mirada de los asuntos vinculados al tema del cambio educativo y la formación de asesores.

### **7.1.7 Uso de las teorías implícitas en el contexto de la propuesta**

Una vez que ha sido posible describir las teorías implícitas de los sujetos en estudio, queda la tarea de investigar si estos marcos de referencia actúan como guías del propio comportamiento. En el análisis precedente se intentó responder a la pregunta ¿qué piensan estas personas en relación al cambio educativo y la formación de asesores?. Con los datos siguientes se pretende dar respuesta a la pregunta ¿qué hacen nuestros sujetos con lo que piensan?. En nuestro caso, el comportamiento de estas personas hace referencia a los opiniones omitidas en las reuniones de planeación del equipo y en las sesiones de trabajo con los participantes. Con el análisis de dichos diálogos se intentará dar respuesta a este segundo cuestionamiento.

#### **1. Aprendizaje**

**a.** El equipo está planificando la sesión introductoria que realizarán con los participantes. Se discute la pertinencia de entregar a cada persona una carpeta que contenga los diagnósticos que todos los participantes realizaron de su escuela. S2 defiende esta moción.

S2:” Es que precisamente yo me quedo con este material, con todo estos resúmenes y a lo mejor, me cayó bien Carlitos, y quiero saber que hizo Carlitos y no me acuerdo, y consulto ese día en la noche, porque me interesó su trabajo y repaso su diagnóstico, y me doy cuenta de que *él tomó, él hace* una descripción del clima de trabajo que yo no hice, y que me parece que puede ser importante y entonces como que le empiezas a echar a andar muchas cosas que los hacen *reflexionar* para que cuando lleguen al módulo2, que es diagnóstico, no les estamos dándole de golpe y porrazo, hazle así y ahora cámbialo, sino que ya tienen, un material que si quieres tú, no lo tienen que leer “[R1].

En este caso para justificar su postura, S2 usa sus concepciones en torno a la interacción entre los participantes y a la reflexión como mecanismos que posibilitan el aprendizaje de los adultos.

**b.** Conversando sobre las tareas que deben realizar los participantes S1 señala “y creo que el problema que estás mencionando fue muy evidente en las dos generaciones anteriores, la petición de tareas a las que no se les dio la oportunidad de la reflexión sobre la tarea o el seguimiento de la tarea, entonces, si uno puntualiza así el problema la pregunta es muy clara, cómo vamos a solucionar el problema (...)Entonces a lo mejor lo que hacemos es que dentro de la agenda incluimos una franja que se llame *reflexión sobre las tareas realizadas*.

S2: y fíjate que esa es una de las cosas que más les gustan, les gusta mucho platicarse de sus experiencias y creo que además es una cosa muy productiva" [R1].

La proposición de S1 refleja su preocupación por promover la reflexión, como una forma de propiciar el aprendizaje y la comunicación de significados entre los miembros del equipo y los participantes. La intervención de S2 evidencia el valor que le otorga a la interacción entre los participantes como mecanismo para posibilitar el aprendizaje de los adultos.

c. Se propone que los participantes lleven un diario para registrar sus aprendizajes y experiencias laborales. Se discute si plantearlo abierto o dividido en experiencias laborales, aprendizajes y reflexiones.

S2: "pero fíjate, yo pienso en el diario precisamente como eso, la reflexión que me parecería lo más importante del diario, las reflexiones que podría hacer la persona que lo está escribiendo, porque precisamente esas reflexiones van a reflejar las cosas más importantes para ella y de alguna manera, en alguna medida se va reflejando qué tanto aprendió en el taller, en alguna medida se va reflejando que tanto le funcionó o no una estrategia, creo que todo partiría de la reflexión, por ejemplo, yo estoy preocupado por tal cosa, tengo esta situación que no he podido solucionar, lo voy a tratar de hacer es esto; yo lo pienso como si yo lo estuviera escribiendo, a mí me costaría, sentiría que no es mío si me estuvieran pidiendo como dividido, sentiría que no es para mí, sino para Uds., es otra vez una tarea que tengo que hacer para otros, cuando la idea mucho del diario sería que yo sistematice mis reflexiones y vaya aprendiendo de lo que voy haciendo, pero en una onda mucho más libre, pues esa es una herramienta que le sirve mucho a la persona para aprender más, para reflexionar sobre su práctica, y así la quisiera ver, en vez de estarle pidiendo que me haga reportes de ciertas cosas" [R5].

S2 defiende su moción utilizando su concepción de aprendizaje. Para S2 el aprendizaje es el resultado de las experiencias, del análisis y la reflexión de éstas. Evidentemente su justificación está guiada por su conceptualización del aprendizaje, aquí su entendimiento se materializa en su opinión, con la idea de que la actividad del diario se organice de acuerdo a este constructo personal. Su teoría implícita actúa con una función de interpretación y prescripción.

En estos ejemplos se puede evidenciar como los sujetos actúan de acuerdo a sus teorías personales. Estas concepciones aparecen como una especie de filtro conceptual, como una manera particular de explicarse los sucesos que ocurren dentro del contexto situacional de la propuesta. Así mismo, aparecen como guiones para prescribir sucesos o comportamientos futuros.

## 2. Cambio educativo - lecturas

a. El equipo está organizando el calendario de la propuesta y resolviendo en qué momento y para qué se realizaran las visitas a los escenarios de los participantes. Comentan lo siguiente, a raíz de la demanda que exige considerar tantos asuntos en relación a la implementación de un proyecto de cambio educativo.

S1: "y no se trata de complicar las cosas, acabo de *encontrar una frase en el libro de Joyce y Shower que hizo mucho sentido para mí*. Joyce y Shower dicen parafraseando, y con eso termino mi proyecto, al hablar de las contribuciones yo digo, el proyecto nos ha permitido construir una serie de aprendizajes que han resultado muy significativos para el grupo, pero termino diciendo sobre todo nos ha permitido introducirnos al fascinante mundo del cambio en la escuela, en donde como diría Hemingway, todos somos aprendices de un oficio en el que no hay maestros

S2: y nosotros queremos ser maestros (como broma)

S1: sí, es decir, una de las cosas que tenemos que tener claro es que cuando se trabaja con los procesos de mejoramiento en las escuelas, *la incertidumbre es un componente esencial*

S2: tenemos que *vivir en la ambigüedad*, en la incertidumbre, eso es lo que me da cuenta y no estoy segura, me va a salir úlcera" [R1].

b. Una participante comenta como el diagnóstico que realizó en su escuela, le permitió descubrir las razones subyacentes a las actitudes de los maestros, las que justifican porque ella no lograba motivarlos a participar en un proyecto de innovación educativa. En relación a este comentario, los miembros del equipo de la propuesta señalan lo siguiente:

S3: "esto coincide con lo que habíamos revisado al inicio, estar muy a favor del proyecto te impide ver la realidad de los demás.

S2: la persona que está más comprometida con el cambio es la que tiene más dificultad para convencer, para ver a los demás, esa es uno de los paradigmas del cambio, y tenemos colección de paradigmas aquí en lo del cambio; (como broma) entonces vamos a hacer un librito que diga las paradojas del cambio" (T2).

c. En una sesión con los participantes, la temática de la discusión grupal gira en torno al tema del marco conceptual para hacer el diagnóstico de la escuela.

S2: "Al respecto, eso yo les quería comentar, hay un autor que es el gurú del cambio en la escuela, es gurú de Fullan, se llama Sarason. Hace poquito leí un libro de él, en el que habla de como él hizo su marco conceptual, en un principio no me caía muy bien porque como que es el filósofo, en un principio no le entiendes nada, ahora está mucho más accesible y cuenta que a raíz del diagnóstico, por la experiencia que tenía al trabajar en una clínica (...), dice aprendí de mis errores y no volvería a dejar de hacer un diagnóstico, (...) esa situación a uno lo previene, finalmente sí tienes mucha experiencia, pero nunca la tienes toda, digo hay que esperarse sorpresas" (T2)



En relación al ejemplo a, la complejidad, ambigüedad e incertidumbre del proceso del cambio educativo son características ampliamente señaladas por los autores revisados en el marco teórico. Este ejemplo evidencia que los sujetos en estudio, a partir de las lecturas que han realizado sobre el tema, lograron configurar para sí un bagaje conceptual, - que en este ejemplo -, usan en el contexto situacional de las reuniones de planeación de la propuesta. Con dichos marcos de referencia comprenden la propia situación que vivencian como responsables de un equipo que forma a asesores para la promoción del cambio educativo. Así mismo, en el ejemplo b, hacen referencia a los paradigmas del cambio y a la dificultad que tiene quién está más comprometido con el cambio, para sensibilizar a los demás con un nuevo proyecto. Ambas ideas - aun cuando los sujetos no lo digan -, pueden encontrarse en Fullan y Stiegelbauer(1997). En c, se hace un uso explícito de una lectura, con el propósito de explicar una idea. De este modo, las lecturas aparecen como experiencias de base en la generación de sus entendimientos.

### 3. Cambio educativo - habilidades - lecturas - trabajo colaborativo

a. "El equipo planifica la primera sesión con los participantes (en la cual se hace una introducción al proceso de cambio).

S1: A ver si logro concretar la idea, yo quisiera que al término del módulo introductorio la gente dijera bueno esto implica cambiar, *cambiar requiere un complejo sistema de apoyo* dentro del cual el desarrollo del personal es ciertamente un punto fundamental pero no es cualquier tipo de desarrollo, es un desarrollo del personal con ciertas características.

(...)

S1: o simplemente que la gente vea la necesidad del rol del facilitador, si tú entiendes que implica cambiar, qué tipos de apoyo se requiere para cambiar, yo creo que a la gente, al menos esa es la idea, que a la gente le quede claro que se necesita *un facilitador que tenga cierto tipo de habilidades* y que esas habilidades son precisamente las que van a ser revisadas en el siguiente módulo

(...)

S1: (...) que la gente tenga claro que no es cualquier tipo de formación, es una formación, es un desarrollo de habilidades de ciertas características, lo que tu decías no pensar en el aprendizaje del adulto en una manera X, hay que pensarlo de una manera Y. Las condiciones en general, miren estas son las condiciones en que normalmente nos desempeñamos al hablar de programas de desarrollo, estas son las que deberían, éstas son las que realmente impactan la práctica, que la gente entiende claramente *la ligazón que tanto hace Fullan, el desarrollo del personal y de la escuela es uno y el mismo*, yo no voy a desarrollar la escuela mientras no desarrolle al personal y este desarrollo del personal implica por ejemplo, centrarte en el aprendizaje de los estudiantes

S2: y además implica romper una cantidad de costumbres, bueno es *el cambio de la cultura escolar*, que obviamente no tendrá que manejarse tan abstractamente, finalmente el desarrollo del personal va a implicar *la formación de un equipo de trabajo colaborativo*, o sea, eso es, creo que es algo que no tendríamos que

perder y esto es romper de toda una cultura de que están aislados, de que hacen las cosas por su parte, de que nadie cuestiona a nadie, de que nadie se meta en sus cosas. Y eso también es bien importante.

S1: *las cuatro condiciones de las que habla Joyce y Shower*, en los programas que han sido exitosos, están centrados en el aprendizaje; incluyen a la gente, tienen un fuerte componente de desarrollo del personal, que a la gente le quede claro eso, si nosotros aspiramos a cambiar algo tenemos que manejarlos en este marco.

S2: me parece muy bien, me parece además que estamos estableciendo ciertos vínculos, a dos niveles, el primero con los otros módulos del taller, y el segundo *con la experiencia de los participantes*, hacerlo más vivencial, bajarlo más hacia lo que están, hacia los trabajos, hacer un cambio vivido" (R2).

b. S1: "exactamente aquí mi idea es hablar de qué características han tenido los proyectos exitosos, que tipo de procesos generales podemos identificar, influencia compartida, trabajo en equipo, solución conjunta de problemas, ese tipo de situaciones, pero sobre todo la creación de un sistema de apoyo que permite a las personas ir transitando por cada una de estas etapas, y ese *sistema de apoyo* es el sistema de apoyo que generalmente está a cargo de un líder, de alguien que necesita ser capaz de proporcionar este apoyo, y bueno, este apoyo como veremos en la siguiente sesión no es fácilmente lograble porque influyen una serie de habilidades, que pocas veces tocamos directamente, ese es le punto".  
[R3]

c. S1: "el problema es, mira yo como pensé esta 3° sesión, hay dos maneras en que tu vas a , podemos hablar de dos grandes estrategias que como facilitador debes de tener siempre presente cuando trabajas procesos de cambio o de mejoramiento en una institución, la 1° es que *el cambio es fundamentalmente un problema de aprendizaje*, y como tal, desde mi punto de vista, tienes que ser capaz de crear las condiciones para que se produzcan aprendizajes significativos en las personas con las que trabajas , porque esa es la única manera de construir los significados que te van a permitir cambiar o lograr el cambio, y por la otra parte, esta la posibilidad de *proporcionar el apoyo socioemocional que se requiere para cambiar*, o sea capacidad para...

S2: emocionalmente sostener el cambio" [R3]

d. Un participante comenta como ha manejado una situación problemática. S2 sugiere:

"Yo lo que haría ahí es el hecho de poder lograr conformar dentro de la misma escuela un equipo para que se apoyen unos a otros, para que en una situación como ésta se pueda evidenciar de una manera más rápida en un momento dado, y que las compañeras de trabajo la apoyaran para poder trabajar, el problema es

tener que debido a la cargas de trabajo (no se la pueda continuar supervisando), y todo el personal la pueda estar apoyando en todo momento, (y si) pasa muchísimo tiempo para que le puedan volver a ver, entonces no hay monitoreo o seguimiento, (en ese caso, son sus colegas quienes brindan) un apoyo muy fuerte para que salga” (T4)

En **a**, **b** y **c** los miembros del equipo están definiendo aquellos aspectos que consideran importantes de ser abordados durante el módulo introductorio. Para ir decidiendo estos puntos centrales van utilizando una serie de entendimientos, que en conjunto reflejan sus teorías implícitas respecto al cambio educativo y la formación de asesores.

S1 por ejemplo, menciona en dos ocasiones bibliografía sobre el proceso de cambio, lo que señala a las lecturas como experiencias socioculturales simbólicas generadoras de estas concepciones personales. Así mismo, S1 indica que el cambio requiere de un complejo sistema de apoyo [E4], así como, la necesidad de un facilitador con cierto tipo de habilidades para apoyar dicho proceso [E9]. Por su parte, S2 se refiere al cambio de cultura escolar concretizado en la formación de un equipo de trabajo colaborativo; para este sujeto cambio en la escuela y colaboración son inseparables [E11]. Así mismo, se refiere a la idea de un aprendizaje ligado a las experiencias de los participantes [E16]. En **d**, S2 recurre a sus concepciones del trabajo colaborativo para prescribir soluciones al problema planteado por un participante.

A través de estos diálogos es posible evidenciar la funcionalidad de sus teorías implícitas, en cuanto actúan como guías u orientaciones para enfrentar la tarea de planear la sesión.

#### 4. Formación de asesores

El equipo conversa sobre la pertinencia de realizar asesorías individuales y/o grupales a los proyectos de cambio educativo que los participantes implementan en sus respectivos escenarios de trabajo.

S2: “Si necesariamente tenemos que hacer esa distinción, y necesariamente para como yo lo veo, es importante que hayan de los dos tipos, no durante todo el taller, tal vez desde, a partir, de tratar de *definir junto con ellos*, por que eso sería un asesoría individual, o bueno en equipo se planearía, pero si distinta a una visita, yo por ejemplo podría pensar que después de la elaboración del primer diagnóstico, *habría que hacer otra retroalimentación también como asesoría individual*, yo creo que las asesorías individuales tendríamos que pensar en terminarlás después de que el proyecto, o en el momento en que definieran ya bien su proyecto y entonces a lo mejor intensificar más las visitas, lo difícil en un primer momento es que definan el proyecto, que lo tengan claro, que sepan que es lo que van a hacer, que su plan de acción sea posible que llevar a la práctica y entonces en el momento en que ya están haciendo un plan de acción, en el momento en que ya están implementando un proyecto, si es importante ir a los escenarios, entonces tal vez hay que intensificar las observaciones en el escenario, no sé, aunque también sería importante ir al escenario en un primer

momento para saber nosotros como está , como dos triángulos, uno más grande y el otro pequeño se va alargando” [R1].

En estas afirmaciones es posible observar la conceptualización del sujeto, en cuanto a que la formación de asesores es deseable que se acerque a un tutorero muy cercano al participante. Como S2 indicó en la entrevista: “la formación tiene que ver con un tutorero de alguien más experto que participando con el sujeto de la problemática, le ayuda a manejar los procesos de cambio “[E12].

### 5. Habilidades

a. El equipo está haciendo el calendario de actividades de la propuesta. Se discute en que momento se ubicarán las visitas a los escenarios de los participantes.

S1 “las visitas de trabajo tienen desde mi punto de vista dos objetivos. primero, constatar que las habilidades que el curso pretende lograr en los estudiantes están siendo trasladadas al trabajo que se realiza en los escenarios de trabajo, las visitas tienen para mí la finalidad de buscar información que nos permita tener una evidencia mínima de que *la gente está usando las habilidades* que estamos tratando de establecer en el curso, es decir, yo voy a hacer la visita tratando de buscar esas evidencias en primer lugar, no voy nada más a ver en general, voy a tratar de ver, tratar de encontrar las evidencias; y la segunda cosa que yo menciono es tratar de observar y retroalimentar el proyecto específico, si me entienden, y bueno, las dos tareas yo las separo nada más para justificar el por que las visitas de trabajo, pero en realidad son cosas que no se pueden separar, tú vas a observar el proyecto de intervención y como parte de la observación del proyecto de intervención vas a estar buscando información respecto a la aplicación de las habilidades que son motivo del curso” [R1].

b. Una participante está comentando las actividades que realiza en su escenario de trabajo como producto de la puesta en marcha de su plan de acción para implementar un proyecto de cambio.

S2: “lo que a mí me gustaría es que tu obtuvieras algo más de la sesión en la que vas a trabajar acerca de clarificación de expectativas al respecto de tus habilidades para lograr eso, o sea, no te quiero recargar tu trabajo

P: (en broma) no me quieres presionar, me gusta

S2: como tú lo dices, lo hacemos, pero no lo sistematizamos, hay que buscar la manera

P: precisamente hoy venía hablando con X, comentando el miércoles tu vas a apuntar todo lo que yo diga, tal cual, (...), el otro día así lo estuvo anotando

S2: no se, tal vez una mini lista de chequeo, porque tratar de observar sin un criterio es todavía más complicado, en cambio, si tienes para decir - voy a clarificar expectativas y voy a proceder de esta manera - , entonces dentro de este procedimiento tendría yo que estar aplicando ciertas habilidades que son importantes, no sé comunicación, expresarme abiertamente, escuchar, yo que sé,

o sea, tendrías que ir tú identificando cuales son esas habilidades que vas a necesitar, y entonces a partir de ahí, y bueno si quieres no irte tan complicado, nada más con respecto a clarificación de expectativas, para clarificar expectativas necesito establecer el contrato, necesito que primero las personas me digan que esperan del taller, podrá haber alguna manera que lo facilite, podrá haber alguna manera que obstaculice esa expresión de las expectativas, a lo mejor, allí realmente el asunto es nada más aventar la pregunta ¿qué esperan?. O ya los preparaste suficiente en las otras sesiones como para que en esta ocasión te las vayan a plantear sin mayor problema. Pero ahora, yo cómo voy a conducir, dirigir toda la sesión para que esto termine siendo un acuerdo, un consenso entre toda la gente, para que todos saigamos con una idea clara de lo que vamos a hacer, ¿al respecto de qué?, ¿qué es lo que vas a clarificar?

P: las expectativas hacia el proyecto

SX: es una habilidad en la que tu te vas a involucrar, pero es una habilidad que forma parte de un ejercicio de como desarrollar esta habilidad en un proyecto a más largo plazo

S2: ella lo que va a hacer es clarificar expectativas para que las personas estén más conscientes, está reconociendo la importancia de la clarificación de expectativas en un proceso de implementación de un proyecto

SX: el ejercicio está dentro de una realidad de un proyecto de implementar cosas (...)

S2: indicadores podemos encontrar muchos, es cuestión de que elijas una manera de registrar, de tratar de observar, de tratar de obtener de allí una evaluación de ti misma, o sea, que no lo veas tampoco, me están enjuiciando todos los demás, si yo como lo hice. Tendrías que planearlo, lo voy a hacer así y asá, como lo voy a hacer para observar ese así y asá, para ver si puedo mejorar o no, y finalmente un indicador muy claro va a ser que se llegue a establecer el contrato, bueno, estos son los compromisos, estas van a ser las ganancias y una cosa que dijiste muy importante, definir los papeles" [T1].

En estas opiniones es posible evidenciar la concepción que los sujetos tienen de las habilidades para dirigir procesos de cambio. Se entienden como patrones de comportamiento o marcos de referencia con los que los participantes se acercan y manejan el proceso del cambio educativo, mientras implementan sus proyectos de innovación pedagógica. Desde esta perspectiva, las visitas a los escenarios donde los participantes ponen en marcha sus proyectos de cambio y el registro de sus actuaciones, dan al equipo la oportunidad de observar dichas habilidades y constatar su ejecución en la práctica.

## 6. Estructura de la sesión

### a. Planeación de la 1° sesión del módulo introductorio:

S1: "Ahora la dinámica que yo estoy proponiendo aquí, una *dinámica de apertura* en que dividieras en equipos, la pregunta va a ser ¿cómo podrían Uds. representarse cada una de estas etapas? . Hagan un dibujo, un esquema, un mapa lo que quieran (refiriéndose a las etapas del proceso de cambio educativo).

S2: un mapa

S1: pero como se representarían Uds. una fase de adopción, una fase de implementación, una fase de institucionalización.

S2: ¿ esa sería la actividad de apertura?

S1: si

(...)

S2: lo interesante, realmente ellos van a decirte como conceptualizan ese proceso

S1: ok, la presentación de las *ideas centrales* y como *actividad de aplicación* , se va a hablar de la facilitación del proceso en su conjunto en términos de estrategias generales, entonces, la actividad de aplicación que les voy a dar es ¿qué estrategias de las mencionadas para mí son buenas, para mí no han sido consideradas, no son parte de lo que considero para la facilitación de este proceso en general? ¿cuáles serían posible de utilizar en mi escenario? “[R2].

**b.** Planeación de la 2° sesión del módulo introductorio.

S1: “La dinámica yo la llamo mis experiencias de aprendizaje, o sea, *la dinámica de apertura* la llamo mis experiencias de aprendizaje favoritas, la idea es pensar en situaciones de ...

S2: en donde estuve muy contento aprendiendo, o aprendí mucho, que fueron significativas

S1: exactamente, le agrego preguntas como ¿cuáles eran estos rasgos?, y una pregunta que interesa ¿estos rasgos son comunes a los eventos a los que asistes?, si no son comunes ¿qué es entonces lo que los caracteriza?, o sea, a los eventos a los que normalmente, y ¿qué efectos producen, qué efectos te han producido a ti la asistencia a esos eventos? A partir de ahí ver la presentación de las *ideas centrales* y termino con una *actividad aplicación* que organizo alrededor de que podría yo hacer para integrar en mi programa las características de un programa exitoso. Pero esto más que hacerlo así en términos de dar contestación a la pregunta , mi idea es que hagan una lista de lo que debo hacer para probabiliar el éxito de los programas de desarrollo y de lo que no debo hacer “[R3].

La forma es la que se estructuran las sesiones con los participantes es relevante para los miembros de la propuesta. S1 considera que esta estructura organiza el comportamiento del asesor y de los participantes, a la vez que, favorece su concepción del aprendizaje [M6]. Para S2 la estructura define la participación del asesor y posibilita experiencias de aprendizajes significativos [M5]. Para S3, la estructura promueve aprendizajes significativos, permitiendo la incorporación de esquemas de trabajo [M5].

Cuando los miembros del equipo deben planear las sesiones con los participantes recurren a esta estructura que actúa como guión de la reunión, pautando - como ellos mismos lo señalan - las actividades del asesor y de los participantes. Aquí la estructura de la sesión, funge como teoría implícita de metodología de trabajo con adultos, adquiriendo un valor predictivo y prescriptivo a futuro.

## 7 Estructura - aprendizaje - lecturas

S3 y S2 planifican la sesión introductoria.

S2: "En la Actividad de Aplicación para el mini - ciclo de la Clarificación de Espectativas, la Actividad de Apertura puede ser la presentación del caso, el análisis de casos nos puede servir para presentar Ideas Centrales

S3: presentar Ideas Centrales

S2: y no tenemos Actividad de Aplicación, o sea no hemos planeado, ahí se puede ejercitar, se puede pensar en hacer, de acuerdo a su situación particular como facilitadores en las escuelas ya sea internos o externos, para ya mucho con la idea de lo que es la clarificación de expectativas, planear una presentación, una sesión de expectativas

S3: entonces

S2: ante un grupo

S3: sobre que

S2: que cosas clarificarían, o que les está haciendo falta clarificar o si bien han clarificado, puede ser en un sentido de reflexión sobre...

S3: un análisis de aspectos que consideran que han clarificado bien, de aspectos donde ellos, a partir de lo que se revisa, se han podido dar cuenta de que no han clarificado bien las cosas y entonces como le van a hacer para que se logre

S2: si, eso puede ser de Aplicación

S3: y eso es práctica

S2: bueno, no es una práctica, porque no lo van a practicar en ese momento, eso puede ser una tarea

(S2 comienza a escribir en la computadora, redactan los objetivos de la sesión)

S2: aplicación de estas habilidades a sus escenarios de trabajo, y esto no me encanta mucho, porque no es que lo apliquen, simple y sencillamente están reflexionando y están pensando como lo pueden hacer mejor, pero no lo están aplicando, ni nos consta; nada más déjame ver si ponemos reflexión sobre la acción, muy "shoniano"

S3: como un libro

S2: lo que están haciendo es previamente, es reflexión sobre la acción pasada, hay que ver que he echo, si lo he echo bien y como lo puede complementar, y después en función de esa reflexión están planeando...

S3: como van a actuar

S2: una nueva estrategia "(R S2,S3)

Esta conversación se produce en el contexto de una reunión. Contexto en el cual, nuestros sujetos despliegan sus comportamientos, a través de sus opiniones al ir dialogando y decidiendo la planificación de la sesión, es decir, planeando sus acciones futuras. Emergen concepciones sobre metodología de trabajo y aprendizaje de los adultos, y en tono de broma una referencia a lecturas, "muy shoniano", refiriéndose a Shön. En la dinámica de la conversación fluyen sus teorías implícitas como orientadoras del propio comportamiento y prescribiendo comportamientos futuros, o sea, guías para cuando se realice la sesión que hoy se planea.

En síntesis, el análisis de estos diálogos permite observar que los sujetos utilizan sus teorías implícitas como marcos de referencia o base conceptual para emitir sus opiniones, fundamentar argumentaciones, explicitar las propias conceptualizaciones para explicarse ante los demás y prescribir acciones futuras.

## **7.2 Teorización**

Los tres sujetos se caracterizan por tener estudios de licenciatura y posgrado en el área de la psicología. Estas personas tienen en su trabajo profesional previo, experiencias vinculadas a la implementación de innovaciones educativas. Manifiestan un interés particular por apoyar a las personas (maestros, directores, supervisores) e instituciones escolares que transitan por procesos de cambio educativo.

Es posible concluir, que existe un historia profesional presente en los sujetos, que se entiende como experiencias que los llevan a interesarse en este tema. En concreto, haber trabajado, pensado, experimentado asuntos relacionados con el tema del cambio en la escuela. Esta historia de algún modo justifica su inserción en la propuesta, desechando una participación azarosa.

En nuestra opinión, los entendimientos que los sujetos tienen sobre el proceso del cambio educativo y la formación de asesores, son resultado del confluir de varios factores, entre ellos: las lecturas específicas que han realizado sobre el tema, el desempeño en diversas funciones al interior de la propuesta, el intercambio de opiniones entre los miembros del equipo y el intercambio con los participantes de la propuesta. Factores que se suman a la historia profesional de los sujetos.

En sus comentarios los sujetos manifiestan que haciendo y reflexionando (entiéndase leyendo, planeando, conduciendo sesiones, interactuando con sus colegas y participantes de los talleres), han logrado comprender el cambio educativo y la formación de asesores. En este sentido, la vivencia de los factores arriba mencionados y la reflexión al respecto, se perfilan como mecanismos que les han permitido conformar sus entendimientos.

En este sentido, cobra relevancia la tesis de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) en cuanto a las teorías implícitas como representaciones individuales basadas en experiencias socio-culturales. Estas experiencias, en nuestro caso, toman la forma de experiencias derivadas de la práctica profesional, actividades académicas como lecturas, asistencia a cursos especializados en el tema; intercambio con los colegas del equipo y participantes de la propuesta.

Las teorías implícitas de los sujetos en estudio aparecen como una red de entendimientos, cuyas significaciones se entrelazan, dando curso a



comprensiones que al parecer están interconectadas y son dependientes entre sí. Esta interdependencia justifica la coherencia de sus planteamientos. Así mismo, nos obliga a configurar una aproximación que respete estas relaciones, ya que una aproximación lineal no es posible.

Destaca la cantidad de conceptos, coherencia entre estos, y similitud de entendimiento entre los miembros del equipo responsable de la propuesta. Así mismo, el apego a los planteamientos de algunos autores, como los revisados en nuestro marco teórico sobre cambio en la escuela. Estas conceptualizaciones nos parecen constituyen la base sobre las que se apoyan los sujetos. Es decir, existe una serie de conceptos interrelacionados sobre el cambio educativo y la formación de asesores que los sujetos usan para comprender y manejarse en este contexto. En otras palabras, a la par de una reflexión, de una manera de comprender lo que ocurre, o de una actuación en el contexto práctico, existe un concepto explicativo detrás.

Figuran como teorías implícitas las conceptualizaciones con las que los sujetos se manejan para comprender el cambio educativo y la formación de asesores. La propuesta se perfila como un medio para dotar a los participantes de un marco de referencia y de las herramientas apropiadas para apoyar la implementación de innovaciones pedagógicas. La noción de cambio se vincula a los entendimientos sobre aprendizaje, cambio en la cultura escolar, trabajo colaborativo y construcción de significados compartidos. La consecución del cambio educativo pasa necesariamente por un cambio en las creencias y prácticas pedagógicas; de modo tal, que la orientación del aprendizaje escolar se centre en el proceso más que en el producto. Por ende, el cambio educativo implica una alteración de la cultura escolar (ver diagrama de las conceptualizaciones de los participantes, p. 91).

La propuesta como tal obliga al equipo a promover experiencias de aprendizaje en los participantes. Estas experiencias por una parte guardan relación con el proceso del cambio educativo y las habilidades para dirigirlo; y por otra, desafía al equipo en términos de la promoción del aprendizaje y la enseñanza en los adultos. En este contexto, se entrecruzan las nociones sobre el aprendizaje con la estructura de la sesión, como un mecanismo de promoción de tal aprendizaje.

Estas ejemplificaciones permiten abstraer la imagen de una red de conocimientos interrelacionados, confirmándose la tesis de las teorías implícitas como estructuras conceptuales organizadas (Pozo, et. al., 1992). Los sujetos en estudio hacen referencia a un asunto específico vinculándolo con otros conceptos, estableciendo relaciones de inclusión o de direccionalidad, como por ejemplo: el proceso del cambio educativo implica la conformación de un equipo colaborativo y la construcción de significados compartidos dentro de los miembros de la escuela; o la meta del cambio educativo es el cambio en las creencias y prácticas pedagógicas para en última instancia alterar la cultura escolar. Son los mismos

sujetos quienes al hacer referencia al conjunto de entendimientos que tienen sobre el cambio educativo y la formación de asesores, mencionan palabras tales como visiones y marcos de referencia. Así mismo, manifiestan que estos marcos de referencia son los que orientan sus comprensiones y comportamientos en relación al tema (ver diagrama de las teorías implícitas, p. 90).

Por otra parte, también son los mismos sujetos quienes afirman utilizar estas comprensiones en situaciones foráneas a la propuesta.

Es importante remarcar las aportaciones derivadas de la observación del desenvolvimiento de los sujetos en el contexto práctico de la propuesta. Por una parte, fue posible constatar cómo los sujetos utilizan sus marcos de referencia, ya sea para comprender una situación, darse a entender y comunicarse con los otros. Por otra, son estos entendimientos los que los sujetos utilizan para resolver situaciones o problemas, derivados de la implementación de la propuesta, así como sugerencias que dan a los participantes para que solucionen conflictos dentro del escenario de trabajo. De este modo, fue posible evidenciar cómo estos entendimientos cumplen tanto una función explicativa como de prescripción (Pozo, 1999; Pozo et.al., 1992).

Es decir, nuestros sujetos interpretan el fenómeno del cambio educativo y la formación de asesores desde estas bases conceptuales personales. A partir de allí, actúan en consecuencia con estos entendimientos<sup>9</sup>. Utilizan sus comprensiones para diseñar la propuesta, planear y llevar a cabo los talleres con los participantes; así como, explicar sus ideas ante los demás y sugerir posibles soluciones a los dilemas planteados por los participantes.

Los ejemplos de uso de las teorías implícitas evidencian el carácter de funcionalidad de estas teorías personales. Las teorías implícitas son ante todo útiles o funcionales para interpretar, predecir y actuar en dominios específicos. Así mismo son subyacentes a la acción (Pozo et. al., 1992), y por ende, contextualizadas. Es decir, se constituyen como un conjunto de conocimientos sobre un dominio en particular. Como indica Shön (1992) se hace referencia a un conocimiento tácito, implícito en la acción.

El análisis de algunos de estos ejemplos nos permite observar el carácter implícito de estas teorías. Los sujetos en estudio no aclaran ante los demás, o no hacen explícita las conceptualizaciones subyacentes a sus afirmaciones, ni tampoco las experiencias que las generaron, sino que emiten una opinión contextualizada al asunto en discusión. A la investigadora que ha tenido acceso a estos marcos conceptuales (gracias a la entrevista y a la matriz de repertorio), le es posible abstraer este conocimiento tácito, el cual para las personas que no lo conocen queda encubierto en el comportamiento de los sujetos.

---

<sup>9</sup> Dentro de los datos disponibles no se encontraron contra ejemplos.

Es este punto es significativo tratar de dilucidar el carácter implícito de estas comprensiones, término que como se señaló anteriormente produjo preocupación durante la investigación, y para lo cual se recurre nuevamente a los autores revisados en el marco teórico.

La palabra implícito es definida como "lo que se entiende incluido en otra cosa sin expresarlo"<sup>10</sup>, y para este caso, se encuentra incluido en la acción sin expresarlo deliberadamente, lo cual no significa que se use necesariamente en forma inconsciente.

Para Pozo (1999), el conocimiento implícito no requiere del propósito de aprender, se usa sin tener conciencia de su uso, no se explicitan los criterios en los cuales se basa y tiene escaso valor explicativo. Desde esta perspectiva, las teorías personales de los sujetos serían de carácter explícito, dada las experiencias de las cuales se derivan, las citas deliberadas de algunos autores de base, la conciencia de su uso y la funcionalidad explicativa que tienen para los sujetos.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las teorías implícitas son construidas en contextos socioculturales como el académico y el profesional; y se constituyen como reguladores o guías de la acción frente a demandas convencionales o atípicas. Desde esta postura, los entendimientos de los profesionales, en tanto derivan de una variedad de experiencias y constituyen sus marcos de referencia, si pueden ser conceptualizados como implícitos.

Shön (1992) se refiere al conocimiento tácito de los profesionistas, como aquel saber incorporado a las manera de hacer o de resolver los asuntos. Indica que el sujeto puede haber sido consciente o no de su aprendizaje, no obstante son comprensiones internalizadas en la acción, que se revelan en el actuar. En este caso, los sujetos en estudio, como profesionistas manejan una serie de entendimientos que se han hecho explícitos, frente a las preguntas que se les formularon durante la investigación, o bien, durante la observación de su práctica.

En este sentido, es factible suponer la presencia de un conocimiento implícito como parte del bagaje profesional de los sujetos en estudio. Este conocimiento se nos revela en sus discursos y se nos presenta como los marcos de referencia o las teorías personales implícitas que utilizan.

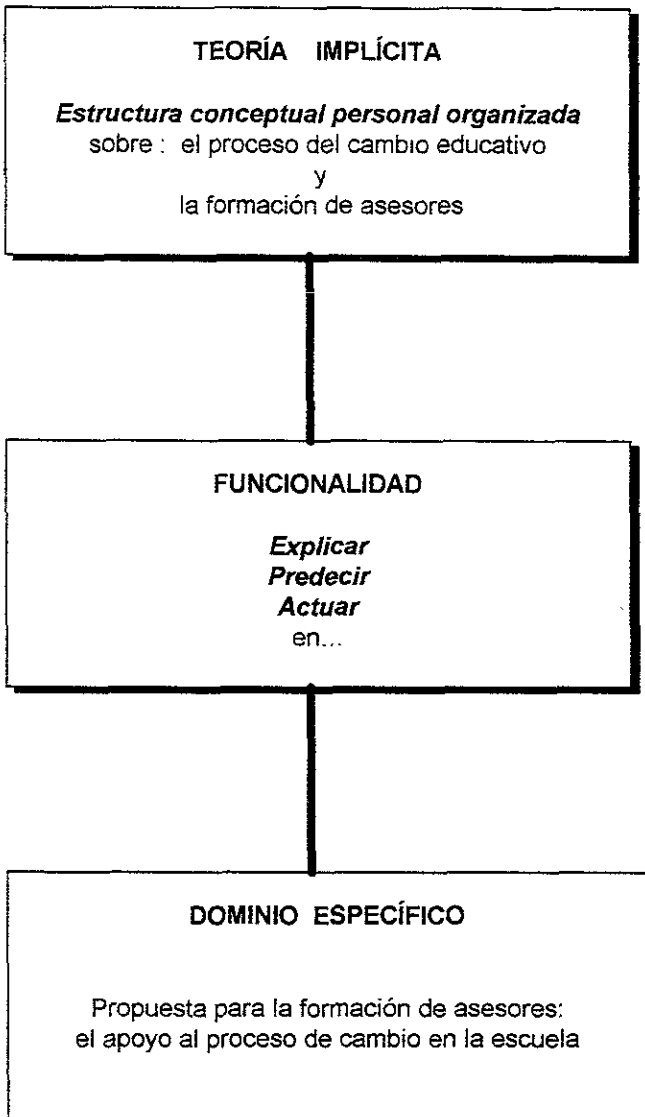
De este modo, es posible inferir que estos entendimientos son comprensiones estructuradas que los sujetos poseen como herramientas para manejarse dentro de este contexto, y en estas circunstancias, es posible denominarlas como teorías implícitas sobre el proceso del cambio educativo y la formación de asesores.

---

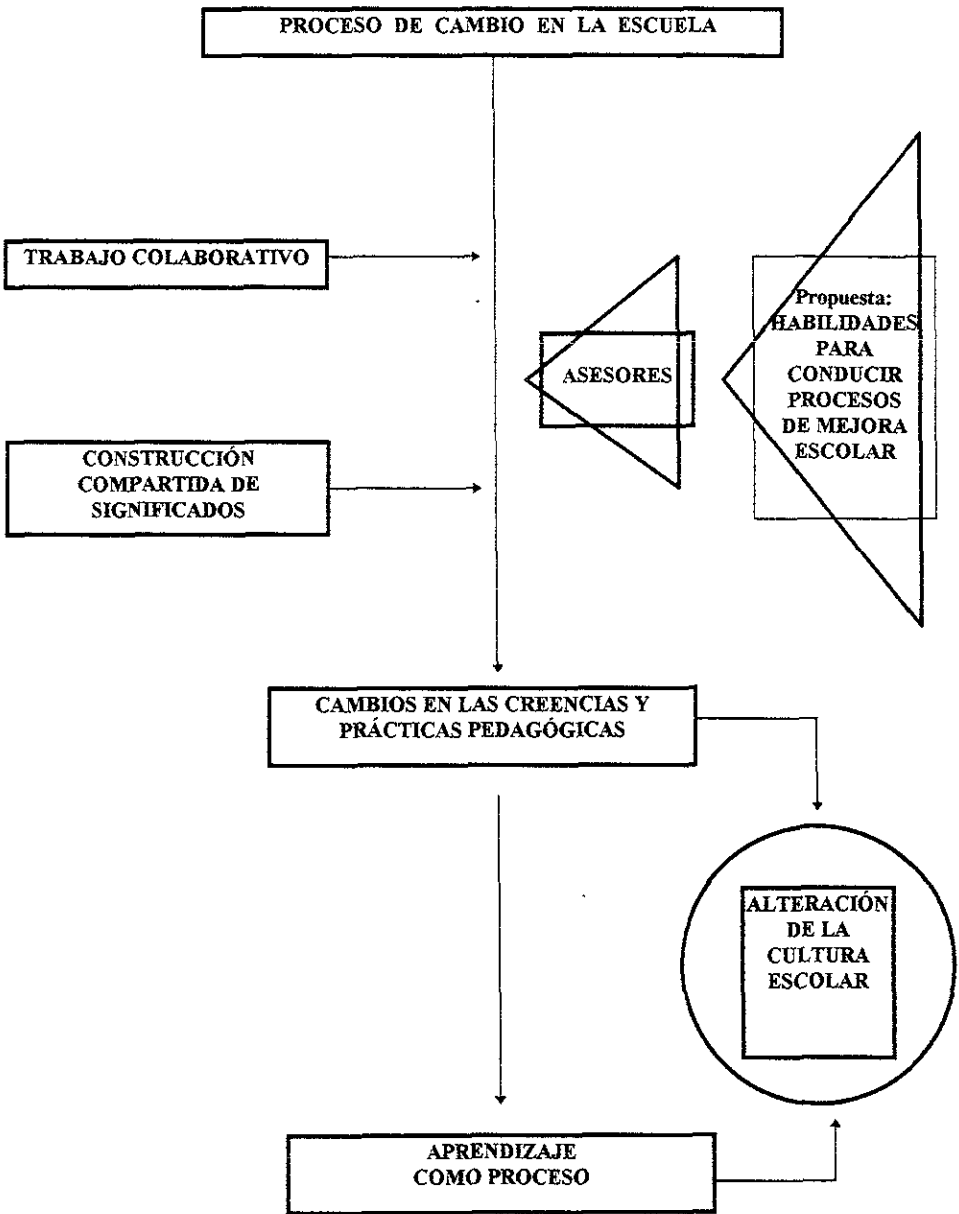
<sup>10</sup> Diccionario Larousse (1996).

Así las teorías implícitas aparecen como "guías conceptuales" que orientan sus acciones, en este caso, sobre estas se fundamentan sus opiniones. Se vuelve al enlace pensar - hacer; no es posible observar directamente el pensamiento, sino que a través de la expresión verbal es posible identificar el marco conceptual personal subyacente. Como se indicó en el marco teórico, estas teorías implícitas tienen como función la comprensión o interpretación de la realidad, para actuar consecuentemente en los dominios contextuales específicos. Esto implica que los sujetos en estudio comprenden el proceso del cambio educativo y la formación de asesores bajo sus "propios lentes conceptuales", interpretando con estos esquemas personales, actúan orientados por ellos.

### 7.2.1 Diagrama de las teorías implícitas



7.2.2 Diagrama de las conceptualizaciones de los sujetos



## **8. Conclusiones**

El objetivo de esta investigación se planteó como un estudio al equipo de profesionales responsables de la "Propuesta para la formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela", con el propósito de indagar sus teorías implícitas sobre la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela.

La primera hipótesis que se sostuvo fue que los sujetos en estudio - como producto de su bagaje profesional previo, la experiencia derivada de la puesta en práctica de la propuesta y las lecturas especializadas que han realizado -, han conformado una serie de entendimientos sobre este tema.

La segunda hipótesis - en estrecha relación con la primera -, sostuvo que estas concepciones pueden ser identificadas como teorías implícitas acerca del proceso del cambio educativo y la formación de asesores que lo promuevan.

**A.** En relación a los resultados, es posible concluir que estos profesionistas poseen un bagaje de conocimientos sobre el proceso del cambio educativo y la formación de asesores. Este conocimiento aparece compuesto por varios sub - conocimientos, por así decir, que se van interrelacionando: conocimientos sobre el aprendizaje de los adultos, las habilidades para dirigir procesos de mejora escolar y el cambio educativo. En las respuestas que los sujetos dieron a las diversas interrogantes que se les hicieron durante la investigación, van usando este conjunto de conocimientos para ir explicitando sus comprensiones. Se pudo evidenciar que son estos marcos de referencia, los que utilizan dichos profesionales para explicarse, predecir y manejar las situaciones que enfrentan en los contextos situacionales del cambio educativo y la formación de asesores.

Afirmaciones tales como "yo pensaba esto antes, pero ahora pienso así..." o "reflexionando, me parece que...", dan cuenta del enlace pensar - hacer; y de la capacidad de reflexión desde la acción como señala Shón (1998). El vínculo pensar - hacer refiere a un conocimiento plasmado o pegado a los contextos situacionales que se vivencian biográficamente. Es decir, no se trata de un conocimiento puro o en abstracto, sino de un conocimiento enlazado a las experiencias de los sujetos, producto de la puesta en marcha de la propuesta y de haber participado directamente en procesos de cambio educativo. Esto mismo justifica el sentido de lo que leen, lo que se lee se usa para ejemplificar o comprender lo que se vive en contextos situacionales de cambio educativo. Por eso, es pertinente el término contexto situacional (Lave, 1991) para dar cuenta de lo experimentado por lo sujetos, en vez de referirse al tema de la mejora escolar. Para el investigador externo es un tema o asunto, para estos profesionistas es el contexto situacional que vivencian, dentro del cual sus marcos de referencia adquieren significancia.

Considerando que los sujetos manejan una serie de conceptos organizados en torno al tema del cambio educativo y la formación de asesores; y que son ellos mismos quienes hacen mención de la posesión de un marco de referencia para comprender las situaciones que enfrentan dentro de este contexto, es posible concluir que esta red de entendimientos configuran sus teorías implícitas.

Como se evidenció en el análisis de los datos, las conceptualizaciones que poseen estas personas actúan como guías de su conducta. En este sentido, las teorías implícitas cumplen una función explicativa y de prescripción.

Las teorías implícitas tienen una función explicativa en tanto, los sujetos comprenden las situaciones relacionadas con el cambio educativo y la formación de asesores a partir de estas redes de entendimientos. Así, las teorías implícitas aparecen como un "modo de ver" en un dominio específico, como "lentes conceptuales personales".

Por otra parte, tienen una función de prescripción en tanto actúan como guiones para el comportamiento presente y futuro. En este sentido, guían u orientan a los sujetos dentro de este dominio o contexto situacional específico. Desde esta perspectiva, se reafirma el enlace pensar - hacer, subyacente a la noción de teorías implícitas.

Es posible concluir que la presente investigación logró el objetivo originalmente planteado, así como reafirmó las hipótesis sugeridas. Es decir, los sujetos investigados poseen una serie de entendimientos sobre el cambio educativo y la formación de asesores; los que en su conjunto constituyen las teorías implícitas que fungen como guías de sus comportamientos.

Al retomar los autores revisados en el marco teórico, los hallazgos del presente trabajo permiten reafirmar los postulados de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); en tanto fue posible evidenciar la presencia de un conocimiento personal, originado en experiencias socioculturales, cuya funciones de carácter interpretativo y prescriptivo marcan directrices a las conductas de los sujetos.

Así mismo, los resultados evidencian la presencia de un conocimiento tácito, o un conocimiento desde la acción (Shön, 1992) que se revela desde sus comportamientos. Este conocimiento constituye las herramientas cognitivas con las que se manejan nuestros profesionistas ante las demandas del contexto práctico.

Por su parte, Pozo (1999) hace referencia a un conocimiento implícito - derivado de aprendizajes de preferencia asociativos -, y distanciado del conocimiento explícito, - este último, producto de procesos mentales constructivos -. Desde esta perspectiva, el conocimiento con que se manejan nuestros sujetos, producto de sus experiencias laborales y académicas, y por tanto, vinculado a procesos de



reestructuración, no concuerda con lo que el autor señala como teorías implícitas. De este modo, las evidencias arrojadas por esta investigación podrían aludir más bien a un conocimiento de tipo explicativo, o a un continuo entre uno y otro. Lo que si es posible rescatar es su carácter de conocimiento personal, predictivo y por tanto, influyente en el comportamiento.

Por lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que el presente trabajo consolidó los aportes al campo, como originalmente se planteó. Por una parte, arrojar evidencia empírica sobre la existencia y funcionalidad de las teorías implícitas. Por otra, investigar dichos constructos personales dentro de un ámbito específico, como lo es, el contexto del cambio educativo y la formación de asesores.

En este sentido, la presente investigación reafirma la validez del constructo de teorías implícitas. Para un estudio de esta naturaleza, interesado en aproximarse con profundidad a los entendimientos de las personas dentro de un dominio específico, dicho constructo ofrece la posibilidad de abordar de manera teórica y práctica las comprensiones de los sujetos. Se evidencia que esta noción propuesta por Pozo et.al.,1999; Pozo, 1999; Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993, para estudiar el conocimiento cotidiano, en oposición al conocimiento científico; resulta de utilidad para abordar el análisis de las conceptualizaciones con las que las personas se manejan en los contextos situacionales personales, profesionales o sociales.

**B.** En relación al método utilizado en la presente investigación, es posible concluir que la metodología cualitativa se presenta como pertinente para estudios con estas características. Una aproximación de este tipo, que toma en consideración elementos de la etnografía, así como del estudio de caso, la observación participante y la entrevista; se evidencia como una aproximación metodológica capaz de permitir al investigador ahondar en la comprensión de las categorías con que las personas conceptualizan su visión del mundo (Goetz y LeCompte, 1984). Como indica Martínez (1998) la investigación en situaciones particulares permite acceder a los patrones estructurales del fenómeno en estudio.

Así mismo, la técnica de la matriz de repertorio difundida por su uso en el estudio de las teorías implícitas (Clark y Peterson, 1990), se evidencia como un instrumento idóneo para acceder al estudio de estas teorías personales. A nuestro juicio su valor radica en que permite acercarse al conocimiento de las conceptualizaciones de los sujetos desde sus propias comprensiones, evitando al investigador presentar reactivos o categorías predeterminadas.

**C.** En relación a las implicaciones derivadas de esta investigación, los resultados del presente trabajo cobran su mayor relevancia. Nuestro hallazgo principal indica la presencia de entendimientos personales, denominados teorías implícitas, que actúan en forma tácita o explícita como guías de la conducta. De manera puntual,

estos entendimientos fueron develados en el contexto del cambio educativo y la formación de asesores.

En el campo de la psicología educativa y de la investigación aplicada, las implicaciones de estos hallazgos indican la pertinencia de conocer dichos marcos de referencia. Conocer estos entendimientos personales ayuda a la comprensión del comportamiento de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la presencia de estas teorías implícitas en el grupo en estudio, permite suponer que es probable que otros colectivos dedicados a esta temática también poseen algunos entendimientos o marcos de referencia que los guían en su labor. En este sentido, por ejemplo, cobra relevancia estudiar la forma como los organismos estatales promueven las reformas educativas. Por lo general, por una parte, se supone que los mandos medios encargados del apoyo pedagógico manejan las herramientas necesarias para apoyar procesos de cambio en las escuelas, y por otra, en la mayoría de los casos, las mejoras educativas gubernamentales se resuelven con decretos o cursos express, que no tienen vigencia en la práctica del aula, y por ende, no alteran la cultura escolar.

Resultaría de gran interés para futuras investigaciones, estudiar las teorías implícitas de los profesionistas dedicados al apoyo de la implementación de mejoras educativas en las escuelas, investigando sus comprensiones y las experiencias que han servido de base para su construcción. Analizar por ejemplo, sus concepciones sobre lo que sucede en una institución escolar cuando transita por un proceso de cambio; de las habilidades que se requieren para apoyar a la escuela durante este proceso; del apoyo en particular que necesitan los maestros, así como los objetivos y metas finales del proceso.

Cobra relevancia, la tesis de Fullan (1997), en tanto afirma que un cambio educativo que altere la cultura escolar, debe incidir en tres aspectos fundamentales del proceso de enseñanza - aprendizaje: materiales, metodologías y creencias. Por lo tanto, para que una innovación educativa pueda llegar al aula, es necesario que también se de una alteración del modelo con el que se capacita a los asesores de los proyectos de mejora pedagógica. Para cambiar las conceptualizaciones tradicionales con las que se enfrenta la tarea de preparar a los asesores de procesos de cambio educativo, es imprescindible primero conocer las concepciones de base y comprender cómo se asume el rol de formador de facilitadores.

El presente trabajo puede ser útil para futuras investigaciones, ya sea desde el marco teórico o metodológico utilizado para abordar la temática. Específicamente las categorías de análisis utilizadas en este reporte pueden constituir un marco guía para abordar el estudio de otros grupos de profesionales interesados en la promoción de mejoras educativas.

Conocer las teorías implícitas de los profesionistas dedicados a la formación docente para la innovación, o a la promoción de asesores del cambio en la escuela, implica la posibilidad de acceder a estas comprensiones personales que los guían en su tarea; así como, ofrece la posibilidad de alterar dichas concepciones tradicionales por otras más efectivas en el contexto práctico.

Poder capacitar a asesores de mejoras educativas con las habilidades necesarias para implementar proyectos de innovaciones pedagógicas, ya sea a nivel estatal o particular, redundaría en una educación de calidad. Fullan (1990) indica que la formación docente para la implementación de innovaciones pedagógicas en el aula debe estar necesariamente ligada al desarrollo general de las instituciones escolares, y en este sentido, el rol del asesor puede establecer este vínculo. Finalmente una mejora educativa es efectiva es tanto sea factible a nivel del aula escolar, alterando las creencias y prácticas pedagógicas tradicionales por unas renovadas y centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

## 9. Bibliografía

- Artiles A., Clark M. (1996); *Expandiendo la reforma en la capacitación de docentes en Guatemala: el rol de los procesos de pensamiento de los maestros*, Revista Latinoamericana de Psicología, 28 (2), 233-262.
- Bolívar A. (1999); *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Clark C., Peterson P. (1990); *Procesos de pensamiento de los docentes*, en Wittrock M., *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona: Paidós
- Diamondstone J. (1998); *Talleres para padres y maestros*, México: Trillas.
- Fang Z. (1996); *A review of research on teacher beliefs and practices*, Educational Research, 38 (1), 47-65.
- Festinger L., Katz D. (1993); *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, México: Paidós Mexicana.
- Fullan M. (1990); *Staff development, innovation, and institutional development*, ASCD Yearbook, Changing school culture through staff development, editor: Joyce B.
- Fullan, M., Bennett B., Rolheiser- Bennett C. (1990); *Linking classroom and school improvement*, Educational Leadership, 47 (8), 13-19.
- Fullan, M. (1993); *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reforma*, The Falmer Press: New York.
- Fullan, M. y Stiegelbauer S. (1997); *El cambio educativo*, México: Trillas.
- García, J. (1997); *Evaluación de la formación: marcos de referencia*, Bilbao: Mensajero.
- Goetz, J., LeCompte M. (1984); *Ethnography and qualitative design in educational research*, Orlando: Academic Press.
- Hargreaves, A. (1998); *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.
- Lave, J. (1991); *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Larousse (1996); *Diccionario enciclopédico*, México: Larousse.

- Maehr M.; Midgley C. (1996); *Transforming School Cultures*, Colorado: Westview Press.
- Martínez, M. (1998); *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México: Trillas
- Miles, M. (1993); *40 Years of change in schools: some personal reflections*, Educational Administration Quarterly, 29 (2), 213-248.
- Munby, H. (1982); *The place of teachers beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology*, Instruccion Science, 11, 201-225.
- Pozo, J.; Pérez M., Sanz A.; Limón M.; (1992); *Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas*, infancia y aprendizaje, 57, 3-20.
- Pozo, I. (1999); *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. (1985); *Las teorías implícitas en el conocimiento social*, Infancia y aprendizaje, 31-32, 145-156.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993); *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.
- Saxl E., Miles M., Lieberman A. (1989); *Trainer's Manual. A Training Program for School Improvement Facilitators*, Virginia: Copyright.
- Shön, D. (1992); *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Shön, D. (1998); *El profesional reflexivo*, Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1986); *Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective*. Handbook of research on teaching, Editor Wittrock M.; New York: Macmillan Publishing Company.

## **10. Anexos**

### **10.1 Anexo n°1: Formato entrevista inicial**

En esta entrevista me gustaría que conversáramos respecto de su participación en la propuesta "Formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela"

La información que proporcione será utilizada y publicada en una tesis de maestría, ¿está de acuerdo en realizar esta entrevista?

1. La propuesta se ha implementado desde 1997 a la fecha, ¿en qué período de tiempo Ud. ha participado? ¿qué funciones desempeña?
2. Pensando en su experiencia personal y profesional previa a su participación en esta propuesta, ¿existen aspectos que considere importantes para su participación en esta propuesta? Coméntelos.
3. Desde que está trabajando en esta propuesta ¿se ha vinculado en otras actividades, relacionadas con la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela, que Ud. considere relevantes para su participación en la propuesta? Coméntelas.
4. Durante el tiempo que ha participado en esta propuesta ¿qué opinión tiene de las lecturas especializadas que ha realizado sobre el cambio educativo y la formación de asesores para apoyar el cambio en la escuela?
5. ¿qué entiende por cambio educativo en la escuela?
6. ¿qué entiende por cambio en la cultura?
7. ¿qué entiende por formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela?
8. Recordando la primera implementación ¿derivó algunos aprendizajes en relación a la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela? Menciónelos.
9. Recordando la segunda implementación ¿derivó algunos aprendizajes en relación a la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela? Menciónelos.
10. ¿cómo cree Ud. que aprendió eso?
11. ¿qué entiende por habilidades para dirigir procesos de cambio?
12. ¿cómo cree Ud. que los participantes plantean su participación en los talleres?
13. ¿cómo cree Ud. que los participantes se plantean frente a las actividades que deben realizar en sus escenarios de trabajo?
14. En relación a los contenidos de la propuesta, ¿cuáles cree Ud. que son los desafíos para esta tercera implementación?
15. ¿desea comentar algo que no se le haya preguntado?

#### *Datos personales*

Sexo :

Edad:

Estudios relevantes al caso:

Experiencia profesional relevante al caso:

Tiempo estimado de duración: 90 minutos. Se registró en grabaciones de audio, para su posterior transcripción a texto.

## **10.2 Anexo n°2: Técnica de la matriz de repertorio**

### **10.2.1 Formato**

#### **Primera parte : Primera entrevista de la matriz**

En esta reunión continuaremos conversando en torno a la propuesta Formación de asesores: el apoyo al proceso de cambio en la escuela.

En esta ocasión trabajaremos en una actividad en la que conversaremos sobre las sesiones que el equipo realiza con los participantes de la propuesta. El tiempo estimado de duración es de 90 minutos.

La información que Ud. proporcione será utilizada y publicada en una tesis de maestría, ¿está de acuerdo?

La situación que le voy a plantear es la siguiente: si una persona fuera a visitar una sesión que el equipo realiza con los participantes, ¿qué observaría?

1° La primera parte de la actividad consiste en que Ud. me cuente (indique) en frases muy breves lo que se observaría al visitar una sesión con los participantes.

2° El investigador registra estas afirmaciones en unas tarjetas y en la hoja de la matriz (eje Y) , según el número de aparición. El investigador sugiere 5 afirmaciones que deja a criterio del entrevistado para su inclusión (punto 8°).

3° A continuación vamos a trabajar con las frases que Ud. señaló y que se anotaron en estas tarjetas. Le pido que agrupe estas tarjetas del modo que Ud. desee.

4° Ahora la indicación es la siguiente: me puede comentar por que cada grupo está compuesto de este modo.

5° El investigador registra las frases que el sujeto usa para describir la composición de los grupos. Luego las anota en la hoja de la matriz (eje X).

6° En esta hoja se han registrado las frases que Ud. utilizó para comentar lo que se observaría al visitar una sesión. A continuación le pido que completemos esta hoja indicando para cada celdilla el número correspondiente, según el grado de asociación de las frases:

3= asociados

2= neutral

1= no asociados

7° Eso es todo, en la próxima cita analizaremos esta hoja. Muchas gracias por su tiempo y dedicación.

8° Frases sugeridas:

1. Los participantes comentan sus proyectos de intervención
2. Los participantes comentan las tareas que realizan en su escuela
3. Los participantes simulan situaciones problemáticas y las resuelven usando las habilidades
4. El asesor apoya en el manejo de las habilidades
5. El participante plantea un problema que tiene en su escuela y el grupo le da posibles soluciones

### **Segunda parte: segunda entrevista de la matriz**

La matriz que Ud. completó fue analizada por un programa estadístico para agrupar las frases que se registraron la sesión pasada, correspondientes al eje horizontal de la matriz (mostrar en la hoja de la matriz).

El análisis arrojó X grupos. En esta ocasión vamos a conversar para intentar comprender este agrupamiento y el significado de cada grupo. A su vez, tratar de denominar los grupos. El tiempo estimado de duración de esta actividad es de 60 minutos.

Estos son los grupos (mostrar las tarjetas agrupadas). Le pido que las lea.

Estas otras afirmaciones no fueron agrupadas porque se relacionan con todas las tarjetas o afirmaciones iniciales que hizo al describir una sesión, correspondientes al eje vertical.

Preguntas:

1. ¿Qué le parecen los grupos?
2. ¿Le parece que cada grupo corresponde a un asunto específico?
3. ¿Es posible darles una denominación?
4. ¿Qué opina de las tarjetas que no fueron agrupadas?
5. Se establece un diálogo con el sujeto para profundizar en el análisis de las afirmaciones que van surgiendo.

### **10.2.2 Procedimiento de Análisis**

1. Primera entrevista, primera parte: se le pide a los sujetos que agrupen sus afirmaciones de acuerdo a diferencias y semejanzas, fundamentado sus respuestas. Las frases utilizadas por los sujetos para hacer los grupos son registradas. En una tabla de doble entrada (matriz) se ubican de la siguiente



forma: en el eje de las "y" van las afirmaciones del sujeto; en el eje de las "x" van las frases usadas por los sujetos al hacer los grupos (constructos). Segunda parte: esta matriz se presenta a los sujetos y se les pide que en cada celda indiquen si existe asociación o relación, usando 3 para no asociados, 2 para neutral y 1 para asociados.

2. Análisis estadístico: en base a la categorización de 1,2 o 3 realizada por el sujeto, se utiliza un programa estadístico para agrupar los constructos que van asociados, eje de las "x" . En esta ocasión se uso un análisis factorial del programa computacional SPSS, versión Windows 95.
3. Segunda entrevista: el resultado de este análisis, es decir, los agrupamientos arrojados por el programa estadístico, se presentan al sujeto y se le solicita que indique por qué cree que estos constructos van juntos, y trate de otorgarles una denominación. En Munby (1982) los factores obtenidos representan los principios que orientan la enseñanza de una maestra. En nuestro caso, se espera arrojen información sobre las teorías implícitas de los sujetos en estudio.

Las entrevistas son recolectadas en grabaciones de audio, para su posterior transcripción y análisis.