

Creencias colectivas en la escuela pública

ELIZABETH
ROSALES CÓRDOVA

RESUMEN

En este artículo se presenta el análisis cualitativo de entrevistas a docentes de cuatro escuelas públicas ubicadas en sectores desfavorecidos. Se encontró que el contexto socioeconómico de las escuelas influye en las creencias de los docentes. Los docentes enfatizan las dificultades y los problemas de los estudiantes y explican cómo su condición social y económica está directamente relacionada a dichas dificultades. De esa forma, reducen su responsabilidad frente al aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, al parecer, algunas prácticas institucionales orientadas al cambio docente podrían estar jugando un rol importante en el fortalecimiento de creencias colectivas de eficacia que contrarrestan sus creencias sobre las condiciones negativas de los contextos en los que trabajan e impulsan procesos de cambio en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: escuela pública, creencias docentes, creencias colectivas de eficacia, sentido de responsabilidad del aprendizaje

ABSTRACT

This article presents the qualitative analysis of public teachers' interviews who worked at low socioeconomic schools. We found that school contexts condition teachers' beliefs about students' performance and achievement. Through the emphasis on students' difficulties, teachers reduce their responsibility for student learning. However, institutional activities oriented to teachers' change may be related to strengthen collective efficacy beliefs which diminish their beliefs about negative conditions of low socioeconomic contexts, and motivate teachers' pedagogical change.

Keywords: public school, teachers' beliefs, collective efficacy beliefs, sense of responsibility for student learning

Al finalizar el año 2008, se presentaron los resultados de una investigación titulada «Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral» (Rosales 2008). A partir del análisis de entrevistas a profundidad a docentes de escuelas públicas de sectores desfavorecidos se identificaron un conjunto de concepciones sobre las principales habilidades y dificultades en dicha área curricular y sus creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso.

Uno de los hallazgos más importantes del estudio fue que las docentes presentaban un sistema de creencias sobre la pobreza para explicar el fracaso de los estudiantes que viven en sectores desfavorecidos. Se encontró que solo un grupo muy pequeño de profesoras reflexionaba críticamente sobre su rol docente, señalando que algunas de sus dificultades en la enseñanza podrían explicar el fracaso. La mayoría de participantes del estudio ponía énfasis en las dificultades económicas, las características educacionales y las configuraciones y dinámicas familiares para explicar el fracaso en la escuela. Además, este grupo de docentes no reflexionaba sobre su propio rol frente al fracaso y las posibilidades para conducir a los estudiantes al éxito.

En este artículo se presentará el análisis de las entrevistas recogidas en el estudio aludido (Rosales 2008) tomando como unidad de análisis la escuela. Si bien en dicha investigación no se pretendió identificar las subjetividades a nivel organizacional, es posible señalar que algunas de las coincidencias en los discursos individuales de los docentes de una misma escuela podrían dar cuenta de los pensamientos y creencias organizacionales de la institución de la que forman parte.

Entre los constructos que consideran los pensamientos y creencias docentes a nivel colectivo u organizacional se encuentran: creencias colectivas de eficacia (*collective efficacy beliefs*) (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004) y sentido de responsabilidad del aprendizaje del estudiante (*sense of responsibility for student learning*) (Lee y Smith 1996). La naturaleza de estos constructos permite analizar las particularidades del mundo subjetivo de la escuela a nivel organizacional y comprender las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas a la luz de ellos.

Primero, se presentará una breve y actualizada revisión sobre los constructos que abordan el mundo subjetivo del docente a nivel colectivo u organizacional. En un segundo momento, se describirán los aspectos metodológicos del análisis y las características de las escuelas y docentes. En la tercera parte, se discutirán los resultados del análisis.

PENSAMIENTOS Y CREENCIAS DOCENTES A NIVEL ORGANIZACIONAL

El desarrollo e importancia del campo de investigación sobre los pensamientos y creencias docentes se ve reflejada en la incorporación de este tema en los dos últimos *Handbooks* de psicología educacional (Woolfolk Hoy, Davis y Pape 2006, Calderhead 1996). Esta línea de investigación resalta la importancia de los constructos sobre el mundo subjetivo del docente para comprender sus conductas en el aula (Woolfolk Hoy, Davis y Pape 2006, Calderhead 1996, Pajares 1992). Las concepciones, creencias y pensamientos actúan como filtros perceptivos en el procesamiento de información sobre la educación y la enseñanza en diferentes momentos de las vidas profesionales de los docentes; desde la formación inicial, en las prácticas cotidianas en el aula en los diferentes momentos de desarrollo profesional y en los procesos de formación en servicio o capacitaciones. Los pensamientos y creencias docentes, además, ofrecen un marco de referencia para comprender las innovaciones pedagógicas y reformas educativas (Woolfolk Hoy, Davis y Pape 2006). Por ello, los hallazgos en este campo buscan aportar información para el diseño de programas de formación de docentes, tanto inicial como en servicio, así como favorecer a la implementación de reformas educativas.

A nivel organizacional, los pensamientos y creencias docentes permiten comprender las dinámicas en las escuelas y las prácticas pedagógicas institucionales. Además, estos constructos están vinculados a las concepciones y creencias que los docentes sostienen a nivel individual (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004). Por otro lado, algunos estudios dentro de este marco enfatizan en la relación entre los pensamientos a nivel colectivo u organizacional y los contextos en los que se ubican las escuelas (Adams y Forsyth 2006, Diamond, Randolph y Spillane 2004).

La presente revisión bibliográfica sobre esta línea de investigación abordará dos constructos: creencias colectivas de eficacia (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004) y sentido de responsabilidad del aprendizaje del estudiante (Lee y Smith 1996).

El constructo de creencias colectivas de eficacia docente fue propuesto por Bandura (1993, 1997, en Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004) y se define como las percepciones y juicios de los docentes de una escuela sobre la posibilidad de que el cuerpo docente como un todo sea capaz de organizar y realizar las acciones requeridas para conducir efectos positivos en los estudiantes (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004).

Investigaciones en este campo reportan que este tipo de creencias varían entre las escuelas y están fuertemente relacionadas al rendimiento académico

de los estudiantes (Bandura 1993, Goddard 2001, Goddard, Hoy y Woolfolk 2000, en Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004). Otro hallazgo importante en este tema está relacionado al desempeño de los equipos de trabajo; de acuerdo con Little y Madigan (1997, en Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004), altos niveles de las creencias colectivas de eficacia predicen la efectividad del trabajo en equipo. Relacionado a este último punto, las creencias colectivas de eficacia aportan a la formación del sentido de agencia colectivo, es decir, la posibilidad de ejercer cierto control en los resultados que se obtienen. Los docentes de escuelas con un alto sentido de agencia colectiva tienden a trabajar en conjunto para el logro de los objetivos planteados como institución (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy 2004).

El sentido de agencia colectivo está estrechamente vinculado a otro constructo, poco estudiado hasta el momento: el sentido de responsabilidad del aprendizaje del estudiante. Si bien este constructo es definido como una actitud y no una creencia, toma como base conceptual los estudios psicológicos sobre expectativas docentes y creencias de auto-eficacia docente. Por ello se consideró importante incluirlo en esta revisión ya que además su naturaleza es colectiva, es decir, el sentido de responsabilidad es una característica a nivel organizacional de las escuelas.

Lee y Smith proponen este constructo desde un marco sociológico: «nos movemos desde estas ideas hacia un marco sociológico al expandir la noción de expectativas docentes de los estudiantes a un contexto mayor de cultura escolar centrada en las expectativas. Además, expandimos la noción de «expectativas sobre el aprendizaje» a una definida como «responsabilidad sobre el aprendizaje» (1996: 109). De acuerdo con las autoras, las escuelas pueden variar en su sentido de responsabilidad dentro de una gama de posibilidades; en un extremo se ubicarían las escuelas cuyos profesores asumen la responsabilidad personal del éxito y fracaso de su propia enseñanza, confían en sus habilidades para que todos sus estudiantes logren los objetivos de aprendizaje y que consideran que los estudiantes son miembros activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el extremo opuesto se encontrarían escuelas en las que los docentes identifican impedimentos potenciales entre su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo, la habilidad de los estudiantes, el *background* de las familias de los estudiantes, la motivación de los alumnos, entre otras. Estos profesores atribuyen a los factores externos a ellos y su enseñanza las dificultades o problemas en el aprendizaje de sus estudiantes (Lee y Loeb 2000, Lee y Smith 1996).

Entre los principales hallazgos en este tema se encontró que la responsabilidad colectiva está directamente relacionada con el aprendizaje de los estudiantes

y su rendimiento (Lee y Loeb 2000, Lee y Smith 1996). Además, está asociada con menores estratificaciones y diferenciaciones en el rendimiento académico de los alumnos según clase social (Lee y Smith 1996). En suma, «concluimos que las escuelas en las que la mayoría de los docentes asume la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos son entornos más eficaces y equitativos» (Lee y Smith 1996: 130).

En conjunto, estos dos constructos son relevantes en la investigación educativa pues permiten comprender, desde un enfoque organizacional, las dinámicas escolares, las creencias y prácticas docentes y los rendimientos de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Como ya fue señalado, la fuente de información para el análisis de los pensamientos y creencias docentes a nivel organizacional fueron entrevistas a profundidad llevadas a cabo en el marco del estudio «Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral» (Rosales 2008). El marco metodológico empleado en dicho estudio fue la investigación cualitativa, que se define como un paradigma que describe la construcción del conocimiento como un proceso interpretativo (Flick 2004, González Rey 1999, Denzin y Lincoln 1994 y Patton 1990) en el que el investigador busca identificar y reconstruir los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos estudiados, es decir, busca capturar su subjetividad (Flick 2004, González Rey 1999, y Denzin y Lincoln 1994) a través de la interacción con él y de la comprensión de sus interacciones con otros sujetos (González Rey 1999, Denzin y Lincoln 1994 y Patton 1990) en su contexto cotidiano y natural (Flick 2004, Denzin y Lincoln 1994 y Patton 1990). La investigación cualitativa permite acceder al mundo interno del docente, dar cuenta del contexto en el que vive y proveer información para ofrecer hipótesis sobre sus conductas.

Los datos empleados en dicha investigación fueron 22 entrevistas semi-estructuradas a docentes mujeres de tercer grado de primaria de escuelas públicas de Lima Metropolitana, ubicadas en distritos de nivel socioeconómico bajo¹.

En este nuevo análisis se decidió mantener el marco metodológico de la investigación de origen, sin embargo, fueron seleccionados los datos de aquellas escuelas con más densidad de docentes entrevistados. Es decir, se eligieron las escuelas en las que se entrevistaron tres docentes o más.

¹ De acuerdo a los estudios socioeconómicos de Apoyo (2005), la mayoría de la población de los distritos seleccionados se ubica en los niveles socioeconómicos C y D.

Todas las escuelas que formaron parte del estudio fueron mixtas y polidocentes completas. Una de ellas estaba ubicada en un asentamiento humano, mientras que las restantes en zonas urbano marginales. Considerando la matrícula total, se puede observar en el cuadro 1 que el tamaño de las escuelas es variable.

Cuadro 1
Características de las escuelas²

	Tipo	Distrito	Zona	Matrícula total	Número docentes total	Ratio alumnos/profesor	Docentes entrevistados
Colegio 1	Polidocente completo	San Juan de Lurigancho	Asentamiento humano	1041	33	31,5	4
Colegio 2	Polidocente completo	Los Olivos	Urbano-marginal	514	19	27,1	3
Colegio 3	Polidocente completo	Independencia	Urbano-marginal	996	45	22,1	3
Colegio 4	Polidocente completo	Independencia	Urbano-marginal	576	27	21,3	3

Fuente de datos: Censo Escolar 2005. ESCALE, MED

Todas las docentes entrevistadas completaron una ficha de datos para contar con sus perfiles generales. De acuerdo a dicha información, la edad promedio de las docentes entrevistadas fue de 44,3 años y contaban con 15,5 de años de experiencia como docentes, en promedio. En el cuadro 2 se presentan las características de las docentes por escuela.

Cuadro 2
Edad y años de experiencia de las docentes por escuela

	edad promedio	años de experiencia		
		min	máx	promedio
Colegio 1	42,3	9	20	15,25
Colegio 2	39,3	13	17	15
Colegio 3	53,7	7	27	14,7
Colegio 4	42	14	23	17

Fuente de datos: fichas de datos del docente

² Se tomaron los datos del Censo escolar 2005 pues el trabajo de campo se realizó en dicho año.

Finalmente, la mayoría de docentes estudió en centros de educación universitarios y no universitarios, como se puede observar en el cuadro 3.

Cuadro 3
Distribución de docente según modalidad de formación por escuela

	superior universitaria	superior no universitaria	profesionalización	otros	total
Colegio 1	3	1	0	0	4
Colegio 2	0	2	0	1	3
Colegio 3	1	1	1	0	3
Colegio 4	3	0	0	0	3

Fuente de datos: ficha de datos del docente

Luego de presentadas las características de las escuelas, cabe mencionar un aspecto sobre la medición de creencias a nivel colectivo u organizacional. De acuerdo con Goodard, Hoy y Woolfolk Hoy (2004), la medición y análisis de constructos sobre creencias a nivel organizacional puede realizarse desde cuatro enfoques. Según el primero, es posible identificar los pensamientos docentes a nivel colectivo a partir de la agrupación de percepciones individuales; es decir, las medidas individuales se «promedian» para obtener una medida colectiva. El segundo enfoque supone identificar las percepciones de los individuos sobre las capacidades y/o limitaciones de grupo o cuerpo docente. La discusión grupal de los docentes de una misma escuela sobre sus capacidades y/o limitaciones es el tercer enfoque empleado para identificar las creencias colectivas docentes. Por último, el cuarto enfoque apunta a identificar los consensos o acuerdos entre las percepciones individuales de un grupo.

El presente análisis toma como marco de referencia este último enfoque. Conforme a ello, se buscó identificar en las entrevistas seleccionadas coincidencias en los discursos de las docentes pertenecientes a una misma escuela. Con el soporte del programa computarizado de análisis cualitativo *Atlas-Ti* 5.0 se codificaron todos los extractos de las entrevistas relevantes para los constructos estudiados. A continuación se presentan los resultados del análisis.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis por escuela condujo a dos resultados principales. Por un lado, a nivel individual y colectivo (por escuela), las docentes sostienen un sistema de creencias sobre la pobreza y el fracaso. Al parecer, el contexto jugaría un rol

importante en la formación de creencias sobre el fracaso, lo que resulta interesante pues concuerda con algunas investigaciones realizadas en otros países.

Por otro lado, se encontró que la escuela 4 presenta un conjunto de creencias sobre el rol del director y las agrupaciones de docentes que no se observan en las otras escuelas. Si bien en esta las docentes sostienen las creencias sobre la pobreza y el fracaso, pareciera que las dinámicas entre docentes y con el director condujeran a la formación de creencias colectivas sobre las posibilidades de conducir al éxito a sus estudiantes.

A continuación, se presentan de forma detallada ambos resultados.

Sistema de creencias sobre pobreza y fracaso

A partir del análisis sobre los factores que las docentes atribuyen al fracaso en el área curricular de comunicación integral se identificó que las características de las familias fueron señaladas recurrentemente para explicar los resultados de los estudiantes. Desde la visión de las docentes, estas características están asociadas al nivel socioeconómico y el contexto en el que viven. Las causas que conducen al fracaso describen (i) las condiciones económicas de las familias, (ii) el nivel de instrucción y hábitos lectores de los padres y (iii) las configuraciones y dinámicas de las familias.

Las docentes entrevistadas señalan que las condiciones económicas de las familias se expresan en dos aspectos: las dificultades para proveer una adecuada nutrición y las largas jornadas laborales de los padres de familia. Siguiendo el curso argumentativo de las docentes, una pobre calidad de la alimentación trae como consecuencia un bajo nivel de energía para estudiar y limitaciones en la capacidad para aprender de los niños. Las maestras reportan que estos estudiantes están cansados e incluso se quedan dormidos en las clases; además, sugieren que los problemas en la nutrición limitan el desarrollo cognitivo y generan deficiencias en los procesos de atención y concentración, así como de comprensión.

En cuanto a las jornadas laborales de los padres de familia, las docentes entrevistadas señalan que las familias de zonas urbano marginales suelen tener largos horarios de trabajo para poder cubrir las necesidades básicas de la familia. Los largos horarios que los padres y madres invierten en el trabajo inciden en el poco o nulo apoyo a sus hijos ya que recortan el tiempo para que los padres acompañen a sus hijos, hagan un seguimiento a su desempeño académico o los ayuden en sus tareas escolares.

La situación laboral influye a su vez en las actividades de los niños en el hogar. Como fue señalado, los padres se encuentran la mayor parte del día

fuera de casa cumpliendo su jornada laboral y, generalmente, los niños no cuentan con el acompañamiento de un adulto cuando llegan a casa luego del horario escolar. Los niños en esos momentos suelen ver televisión y, como señalan las profesoras, pueden estar «enchufados» por largas horas dejando de lado sus responsabilidades académicas (p.e. tareas escolares). Además, las maestras critican duramente esta actividad pues los contenidos de los programas televisivos son poco educativos y violentos y, además, no estimulan el pensamiento de los niños.

Por otro lado, el nivel de instrucción de los padres también es un argumento que las profesoras esgrimen para explicar el poco o nulo apoyo en el proceso de aprendizaje de los niños. Desde el punto de vista de las docentes, los padres de familia de las escuelas presentan un bajo nivel de instrucción e incluso algunos son analfabetos. Así, las docentes consideran que los padres de familia tienen escasos recursos para apoyar adecuadamente a los niños en sus labores escolares; la situación resulta más compleja cuando los padres son analfabetos pues no pueden revisar los cuadernos, ni el cumplimiento de las tareas de los niños.

Las dificultades de los estudiantes en el área curricular de comunicación integral también son explicadas por la escasa o nula práctica lectora en el hogar, cuyo origen se encuentra en los hábitos lectores de los padres de familia. Según las docentes, en los hogares de sectores desfavorecidos no se practica la lectura y no hay textos ni recursos escritos; esto resulta una limitación para sus alumnos pues ellas consideran que los niños adquieren hábitos lectores por medio de la imitación de las conductas de los padres. Entonces, no contar con modelos que incentiven a leer ni libros en el hogar, podría dificultar la adquisición del hábito lector y la práctica cotidiana de la lectura en el hogar y, más bien, aportar a la generación del fracaso.

Por último, las docentes consideran que las configuraciones y dinámicas de las familias que viven en sectores desfavorecidos juegan un rol importante en el fracaso. Para las docentes entrevistadas, en los hogares de los niños con fracaso generalmente se presentan situaciones de «desintegración familiar». La desintegración familiar describe una dinámica problemática y tensa (separaciones de pareja, discusiones constantes entre los padres o con otros miembros de la familia) de familias constituidas por madres solteras, padres separados o ambos padres. Este clima es percibido por el niño, quien piensa constantemente en esos problemas y desvía su atención de las actividades de la clase; las maestras lo describen como un niño distraído. Este clima además tiene un impacto negativo en el afecto general del niño (las maestras refieren que es un

niño triste, con baja autoestima y agresivo) y como resultado no se involucra en el aprendizaje.

Por otro lado, los padres en esta situación, generalmente, brindan poco apoyo en las actividades escolares del niño porque están concentrados en su problemática familiar y sus responsabilidades laborales y económicas, desatendiendo o descuidando las demandas de la escuela. Entonces, este clima de constantes discusiones y tensiones familiares impacta negativamente en la vida emocional del niño y en el involucramiento de los padres de familia en las demandas escolares.

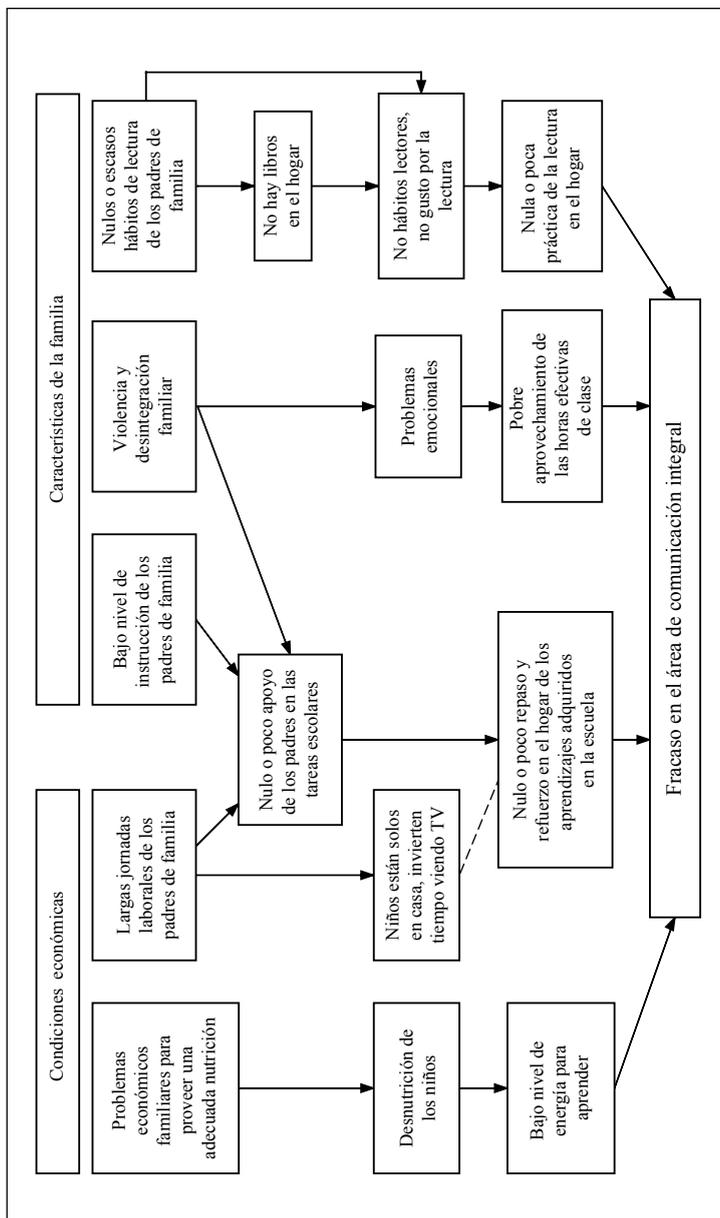
Esta red de creencias sobre las características y dinámicas de las familias de niños que tienen fracaso están vinculadas al contexto económico y social. Es decir, las maestras identifican un conjunto determinado de características de las familias, en cierta medida, por las limitaciones económicas en las que viven; otras características suponen rasgos típicos de las familias que viven en condiciones de pobreza. Así, las causas específicas que aluden a la desnutrición de los niños, el extenso horario laboral, el bajo nivel educativo de los padres así como sus escasos o nulos hábitos lectores y las dinámicas familiares de desintegración y violencia, son entonces características típicas de las familias que viven en contextos desfavorecidos.

A continuación, el gráfico presenta cómo las condiciones de pobreza influyen en el resultado de logro de los estudiantes desde el punto de vista de las docentes entrevistadas. En la parte superior y en recuadros azules, se muestran las características típicas de las familias que viven en condiciones de pobreza, de acuerdo con las entrevistadas. Las consecuencias de estas características en la vida del niño aparecen en recuadros verdes. Casi a la base del gráfico y en recuadros rojos, se apuntan las consecuencias de las condiciones en el aprendizaje de los niños.

Posiblemente, el discurso de la maestra 8 resume acertadamente la idea central de este gráfico:

Todo el entorno familiar también influye en lo que es la educación en el niño porque de ahí parte todo; y acá [en esta zona] no se puede pedir tanto porque a veces la situación económica, social, familiar que viven los niños, a veces es bastante baja y se tiene que batallar con todos esos conflictos [...] (Profesora 8).

Gráfico 1
Causas del fracaso relacionadas con los contextos desfavorecidos



Todas estas descripciones detalladas de la familia apuntan a un proceso de reflexión y análisis densos sobre el fracaso y del contexto en el que viven los estudiantes. De ahí que las docentes cuenten con un perfil completo y claro de las características de las familias y de cómo el contexto de pobreza y carencia en el que viven sus alumnos determina algunas de sus dinámicas. Entonces, es posible considerar que el contexto de pobreza en el que se ubican las escuelas influye en la configuración de sus creencias.

Asimismo, las características de las familias y los estudiantes atribuidas al fracaso se encuentran claramente interconectadas, como se puede apreciar en el gráfico anterior. La influencia de unas causas en otras puso sobre la mesa el tema de la organización de los sistemas de creencias que plantea Rockeach (1968, en Pajares 1992). Considerando el principio de organización de centralidad-marginalidad, que se define a partir del número de conexiones o relaciones que tenga una creencia con otras, es posible considerar la pobreza como un factor general del fracaso que influye y articula varias de las creencias docentes, y por lo tanto sería una creencia central para explicar el fracaso.

En suma, el contexto de pobreza influye en la configuración de las creencias de las docentes y además, ha tomado un rol central en sus explicaciones sobre el fracaso. A nivel individual, la pobreza y el fracaso configuran un sistema de creencias en las trece docentes entrevistadas. Al realizar el análisis por escuela, se encontró que este sistema de creencias y sus relaciones estaba presente con el mismo énfasis, por lo que se podría indicar que forman parte de un sistema colectivo de creencias en cada una de las escuelas estudiadas.

El rol del contexto en la formación de las creencias docentes es un tema abordado en otras investigaciones sobre el sentido de responsabilidad en el aprendizaje y sobre las creencias colectivas de eficacia docente. El estudio etnográfico de Diamond, Randolph y Spillane (2004), realizado en cinco escuelas urbanas de los Estados Unidos, concluye que la composición de clases sociales está asociada con las creencias de los docentes y directivos de las escuelas estudiadas. Puntualmente, los autores reportan que «al analizar los datos de las escuelas por separado, encontramos que las creencias sobre los estudiantes varían según la composición social de los estudiantes de la escuela» (2004: 82). Así, en las escuelas con población casi total de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, muy pocos docentes (10%) apuntaban los logros o los aspectos positivos de los estudiantes; en contraste, las escuelas en que la concentración de estudiantes de nivel socioeconómico bajo era menor, la mayoría de docentes (70%) señalaba los aspectos positivos de los alumnos. De acuerdo con los autores, las creencias de los docentes de las escuelas de niveles socioeconómicos bajos están orientadas al déficit o las desventajas de los estudiantes. Así, las

atribuciones a la falta de motivación y habilidad de los estudiantes y las características de sus familias son percibidas como barreras por los docentes y por lo tanto, su sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes se ve reducido (Diamond, Randolph y Spillane 2004).

Desde el marco conceptual de las creencias colectivas de eficacia docente, se ha demostrado empíricamente que el nivel socioeconómico de las escuelas es una variable contextual que influye en la formación de este tipo de creencias (Bandura 1993, Goddard *et al.* 2003, Hoy *et al.* 2003, en Adams y Forsyth 2006). Consistente con los estudios previos, Adams y Forsyth (2006) encontraron que el nivel socioeconómico de las escuelas se correlacionó inversamente con las creencias colectivas de eficacia docente. Los autores concluyen que las características contextuales de la escuela, entre ellas el nivel socioeconómico, influyen en el procesamiento de la información sobre la eficacia docente. En suma, los hallazgos «sugiere(n) que las escuelas pobres [...] están predisuestas a condiciones que impiden la producción de las creencias colectivas de eficacia docente» (2006: 639).

En nuestro país, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (2006) condujo un estudio etnográfico en cinco escuelas de Lima Metropolitana ubicadas en contextos desfavorecidos. Si bien los investigadores no resaltan la relación entre el contexto y las creencias y expectativas de los docentes, los resultados concuerdan con los previamente revisados:

La poca claridad sobre su rol como facilitadores del aprendizaje³ trae como consecuencia el desplazamiento de la responsabilidad del logro de los aprendizajes, a los estudiantes. [...] Añadido a lo anterior, ven la situación económica de los estudiantes y los problemas emocionales, nutricionales y familiares que ello conlleva, como un gran limitante para sus posibilidades de aprendizaje. Así, las expectativas hacia sus estudiantes son bajas (2006: 493-494).

Todos estos estudios conducen a la siguiente conclusión: los contextos desfavorecidos influyen determinadamente en el tipo de creencias que presentan los docentes sobre los estudiantes y su desempeño en la escuela. A nivel institucional, esas creencias sostienen las bajas expectativas de los docentes y los conducen a menores niveles de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre la capacidad, como escuela, de conducir a los estudiantes al éxito.

³ Una de las conclusiones a la que llegaron fue que los docentes de las escuelas estudiadas se han apropiado de manera muy superficial de algunos elementos del nuevo enfoque pedagógico, que se fundamenta en las teorías constructivistas y plantean nuevos roles del docente y cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por ello es que reportan que los docentes no tienen claro los roles del docente facilitador (UMC 2006).

Creencias sobre el rol del director en la escuela y el éxito

Si bien se encontró que el sistema de creencias sobre el fracaso y la pobreza se encuentra presente en todas las docentes de la muestra analizada, se identificó un conjunto de creencias diferente en la escuela 4. Solo en dicha escuela las docentes describen cómo el rol del director y las reuniones entre docentes influyen positivamente en el logro de los estudiantes. Es decir, las docentes entrevistadas explican el éxito de los estudiantes a partir de las dinámicas escolares.

Desde el punto de vista de las docentes de la escuela 4, el director juega un rol importante en el éxito pues las incentiva a los docentes de su escuela a mejorar la enseñanza; él motiva a los profesores de la escuela a participar en concursos (por ejemplo: «Encuentro de creatividad docente» organizado por las redes de escuelas del distrito de Independencia), cursos de capacitación y alienta las innovaciones en las prácticas pedagógicas.

El director también que nos apoya, nos exige juffl, nos exige pero con todo, y eso está bien, es para nosotros también, aprendemos más, a veces no exploramos lo que realmente tenemos ahí guardadito. [...] El director a veces nos motiva, «tú puedes, tú sabes, en ti está mi confianza, en ti está todo», claro hay momentos en que también nos regaña, pero hay de todo (risas)..., pero también te levanta la moral pues cuando te dicen así, te sientes bien (Profesora 8).

Por otro lado, las docentes de la escuela 4 señalan que los equipos de docentes también explicarían el éxito de los estudiantes. Los espacios (formales e informales) de reunión de docentes de un mismo centro educativo podrían influir en el éxito puesto que en ellos se generan oportunidades para planificar, intercambiar, compartir, sugerir y criticar experiencias de enseñanza, estrategias y metodologías.

Entre los espacios de reunión formal, las docentes resaltan la importancia de las reuniones semanales de profesoras de un mismo grado. Ellas reportan que el director ha organizado los horarios de las docentes de tal manera que tengan una hora y media dentro del horario escolar para diseñar conjuntamente los planes de estudio y comentar los avances y dificultades en el cumplimiento de dicha planificación así como las estrategias empleadas. Mientras las docentes se encuentran en reunión, sus alumnos están a cargo de otros docentes, en clases de educación física, computación o inglés.

Los alumnos siguen su horario escolar mientras sus maestras planifican y discuten los avances. Las docentes opinan que estos espacios de intercambio

y discusión resultan muy importantes cuando se trata de buscar formas más adecuadas de enseñar y, por ende, inciden en la mejora de las prácticas pedagógicas.

(El) trabajo compartido es a nivel de equipos, cuando hacemos el trabajo entre docentes, porque los syllabus, las unidades lo hacemos uno sólo para los tres (grados), los temas también es uno sólo para los tres, y ya vemos las estrategias cada una, pero también compartimos estrategias, [...] algunas estrategias que me sirven para mi también les digo a ellas, compartimos las estrategias o técnicas; todo en equipo, [...].(Entrevistador: ¿y tienen reuniones en equipo o cómo hacen para coordinar?) Acá tenemos los días miércoles, el director ha diseñado un cronograma, [...] yo tengo programa Huascarán, la profesora tiene de 11:30 a 1:00 los miércoles educación física, la otra tiene inglés. Justo son otras áreas, entonces, a esas horas nosotras nos reunimos y vemos en qué estás avanzando, qué estamos trabajando, «yo todavía me he quedado ahí porque mis niños no entendieron y estoy volviendo a replantear este tema», entonces «yo lo he hecho esta actividad de esta manera, toma», así estamos compartiendo, esa hora tenemos para compartir. [...] Lo que estás haciendo tienes que enseñar, mostrar, y ellos (los otros profesores) te pueden criticar, estás bien o estás mal, yo creo que tu podrías hacerlo mejor, o otra estrategia. [...] entonces si tu compartes todo eso, entonces ahí vas a ver las críticas o los aciertos que tú haces, [...] Por eso todo es compartir, todo es trabajo en equipo, todo es así (Profesora 8).

Es posible considerar que estas reuniones semanales podrían favorecer a la reflexión sobre la práctica docente y, así, al desarrollo de creencias colectivas de eficacia docente. Si bien las docentes mantienen el sistema de creencias sobre la relación entre el contexto y el fracaso, consideran que el trabajo en equipo y el apoyo mutuo pueden ayudar a mejorar su enseñanza y, consecuentemente, que los estudiantes logren las metas de aprendizaje.

Las creencias anteriormente mencionadas sobre la motivación e incentivo del director y la organización del tiempo para generar espacios de reunión entre docentes apuntan directamente a la importancia de la figura del director en la escuela 4. Como reportan algunos autores (Chester y Beaudin 1996 y Weiss 1999, en Ware y Kitsantas 2007) las escuelas pueden influir en el desarrollo de creencias sobre eficacia docente y las creencias colectivas de eficacia al promover y proveer soporte organizacional a través de la colaboración entre los docentes, y las supervisiones de los directivos a los docentes. Asimismo, Ross y Gray (2006) apuntan que al trazar metas realizables o factibles, clarificar los estándares y vincular las acciones de los docentes a los resultados de los

estudiantes, los directores influyen en las autoevaluaciones de los docentes que contribuyen a las creencias de eficacia.

Por su parte, Diamond, Randolph y Spillane (2004) encontraron que los docentes de escuelas donde la mayoría de estudiantes eran de nivel socioeconómico bajo presentaba creencias que enfatizaban las dificultades de los estudiantes y restaban su responsabilidad sobre el aprendizaje. Sin embargo, identificaron una escuela (de un total de cinco estudiadas) en la que, a pesar de presentar creencias que enfatizaban las dificultades, los profesores asumían la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con los investigadores, «los líderes de la escuela se han comprometido por varios años en prácticas diseñadas a incrementar el sentido de responsabilidad de los resultados de los estudiantes. [...] En este caso, las prácticas organizacionales mediaron los procesos identificados en las otras cuatro escuelas» (2004: 93-94).

En nuestro país, el estudio etnográfico señalado anteriormente (UMC 2006) encontró características comunes en las escuelas de alto rendimiento ubicadas en sectores desfavorecidos de Lima Metropolitana.

A pesar de este contexto común (nivel socioeconómico bajo) para todas las escuelas, las Escuelas 1 y 3, cuyos estudiantes lograron mejores resultados, se distinguen por mostrar discursos y prácticas emergentes: visión compartida, mayor identidad institucional y cohesión, apropiación de normas de convivencia mínimas por todos los actores, promoción del trabajo en equipo, mayor compromiso por lograr objetivos institucionales a partir de un sentido de pertenencia fuerte. [...]. Los resultados de estas escuelas (cuyo rendimiento previsto era «bueno») son muy superiores a los de las escuelas estatales y comparables a los de escuelas privadas de contextos socioeconómicos similares. En ese sentido podemos afirmar que son escuelas que muestran resultados sobresalientes en relación al contexto (2006: 492).

A partir de los hallazgos de los estudios citados, es posible señalar que en la escuela 4 las acciones del director están conduciendo a las docentes al cambio en sus creencias colectivas de eficacia y en sus prácticas pedagógicas. Así, al motivar a las docentes a realizar innovaciones en el aula, incentivar la participación en concursos y propiciar espacios de reflexión sobre la enseñanza, las docentes fortalecen sus creencias colectivas de eficacia que las ayudan a sobrellevar las dificultades que perciben y que están asociadas a las condiciones adversas del contexto en el que trabajan. De ahí que su sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes sea mayor que en las otras escuelas (escuelas 1, 2 y 3).

CONCLUSIONES

El sistema educativo de nuestro país se caracteriza por ser altamente inequitativo. Las estadísticas de tasas de acceso a la escuela y rendimiento muestran que los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos y rurales presentan menor porcentaje de asistencia y menores niveles de logro en comparación con niños de niveles socioeconómicos más altos y que residen en zonas urbanas (Benavides 2007). Se ha intentado explicar, desde varios marcos conceptuales, cómo las diferencias sociales y económicas se traducen en diferencias educativas. Desde las teorías de capital cultural y social hasta los modelos de factores asociados, los investigadores educativos producen evidencias para identificar cuáles son los mecanismos que llevan a la persistencia de las desigualdades socioeconómicas en la educación, sin embargo, lo que se sabe aún es poco (Benavides 2007).

Consideramos que el estudio de las creencias y pensamientos docentes, tanto a nivel individual como colectivo, puede aportar a la comprensión de estos mecanismos. De acuerdo a lo hallado en esta y otras investigaciones (Ware y Kitsantas 2007, Ross y Gray 2006, UMC 2006, Adams y Forsyth 2006; Diamond, Randolph y Spillane 2004), el contexto socioeconómico de las escuelas influye en la configuración de las creencias docentes. Los docentes que laboran en sectores desfavorecidos suelen enfatizar las dificultades y los problemas de los estudiantes y explican cómo su condición social y económica está directamente relacionada con dichas dificultades. Estas creencias reducen sus expectativas sobre los estudiantes y su responsabilidad frente al aprendizaje. Sus atribuciones a la pobreza explican los problemas y dificultades de los estudiantes y por lo tanto, los docentes no se involucran en ayudarlos.

Sin embargo, al parecer algunas prácticas institucionales podrían estar jugando un rol importante en el fortalecimiento de creencias colectivas de eficacia, que contrarresten sus creencias sobre las condiciones negativas de los contextos en los que trabajan. Dinámicas institucionales orientadas al logro de los aprendizajes y la calidad en la enseñanza alientan a los docentes a asumir la responsabilidad sobre su enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Así, a pesar de sostener creencias que asocian el nivel socioeconómico de los alumnos y sus dificultades en el aprendizaje, las docentes reflexionan sobre sus prácticas y las modifican para que sus alumnos logren los aprendizajes a pesar de las condiciones del contexto. Conforme a ello, el rol del director resulta vital en el establecimiento de dinámicas institucionales a favor de los estudiantes y sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, Curt y Patrick FORSYTH

2006 «Proximate sources of collective teacher efficacy». *Journal of Educational Administration*. Vol. 44, N° 6, pp. 625-642.

APOYO Opinión y Mercado

2005 *Perfiles zonales de Lima Metropolitana*. Lima: Apoyo Opinión y Mercado.

BENAVIDES, Martín

2007 «Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú». En Grupo de Análisis para el Desarrollo. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grade, pp. 457-483.

CALDERHEAD, James

1996 «Teachers: Beliefs and Knowledge». En David Berliner y Robert Calfee (editores). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, pp. 709-725.

DENZIN, Norman e Yvonna LINCOLN

1994 «Introduction: Entering the field of qualitative research». En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (editores). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 1-18.

DIAMOND, John, Antonia RANDOLPH y James SPILLANE

2004 «Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus». *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 35, N° 1, pp. 75-98.

FLICK, Uwe

2004 *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

GODDARD, Roger, Wayne HOY y A. WOOLFOLK HOY

2004 «Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions». *Educational Researcher*. Vol. 33, N° 3, pp. 3-13.

GONZÁLEZ REY, Fernando

1999 *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.

LEE, Valerie y Susanna LOEB

2000 «School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement». *American Educational Research Journal*, Vol. 37, N° 1, pp. 3-31.

LEE, Valerie y Julia SMITH

1996 «Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students». *American Journal of Education*, Vol. 104, N° 2, pp. 103-147.

PAJARES, Frank

1992 «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, Vol. 62, N° 3, pp. 307-332.

PATTON, Quinn

1990 *Qualitative evaluation and research methodology*. Sage: Newbury Park.

ROSALES, Elizabeth

2008 «Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral». Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROSS, John y Peter GRAY

2006 «School leadership and student achievement: The mediating effects of teachers' beliefs». *Canadian Journal of Education*, Vol. 29, N° 3, pp. 798-822.

UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC)

2006 *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación.

WARE, Herbert y Anastasia KITSANTAS

2007 «Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment». *The Journal of Educational Research*. Vol. 100, N° 5, pp. 303-310.

WOOLFOLK HOY, Anita, Heather DAVIS y Stephen PAPE

2006 «Teacher knowledge and beliefs». En Patricia Alexander (editora). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 715-737.