

Trazado de una ruta metodológica

*para investigar la cultura de trabajo
docente en escuelas secundarias*

Edna Huerta Velásquez y Evangelina Tapia Tovar

Resumen

El artículo muestra cómo se fue trazando el camino metodológico para investigar la cultura de trabajo docente en secundaria, tomando como punto de partida la teoría de la cultura propuesta por Genaro Zalpa (2011). La parte metodológica corresponde a un trabajo más amplio en el que se argumenta, sin repetirlo aquí, la elección de esa teoría. Una vez definida la perspectiva teórica con la que se abordará la temática elegida –la cultura de trabajo docente en secundaria–, el siguiente paso es el de hacerla operativa para acercarse al trabajo en campo, recolectando las evidencias empíricas pertinentes. En el trazado de la ruta que proponemos nos basamos en las reflexiones de Galindo (1998) y de Vasallo de Lopes (1999) sobre el proceso metodológico, a la vez que enfatizamos la importancia de mantener una constante vigilancia epistemológica a fin de garantizar la viabilidad del quehacer investigativo.

Palabras clave: Cultura de trabajo docente, Escuelas secundarias,
Metodología

Abstract - Designing a Methodological Route to Investigate the Teaching Work Culture in Secondary Schools

This article traces the methodological path for studying the culture of teacher's work at the secondary level, taking as its point of departure the theory of culture proposed by Genaro Zalpa (2011). The methodological aspect is part of a larger work in which the choice of that theory, without repeating it here, is justified. Following the theoretical perspective that is used to address the chosen theme –the work culture of secondary teaching– the second step is to make it operational for fieldwork, collecting the relevant empirical evidence. In tracing the route that we propose we build on the reflections of Galindo (1998) and Vasallo de Lopes (1999) on the methodological process, at the same time emphasizing the importance of maintaining constant epistemological vigilance to ensure the viability of the investigative process.

Keywords: Teaching Work Culture, Secondary Schools, Methodology

Edna Huerta Velásquez. Mexicana. Maestra. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Áreas de investigación e interés: Estudios sobre la cultura, educación, política educativa. Publicación más reciente: “Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 54, 20120, Septiembre-Diciembre/*Setembro-Dezembro*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Versión digital disponible en: <http://www.rioei.org/rie54a08.htm>. Dirección laboral: Av. Universidad # 940, Ciudad Universitaria, CP 20131, Aguascalientes, Aguascalientes, México. Telfax: 52 (449) 138-2203; ednahuertav@yahoo.com.mx

Evangelina Tapia Tovar. Mexicana. Doctora. Áreas de investigación e interés: Cultura y vida cotidiana, cultura y corrupción, música popular, cultura y religión. Publicación más reciente: “La corrupción a la luz de los dichos y refranes”, en: *Revista Relaciones* No. 126. Primavera 2011, Vol. XXXII. El Colegio de Michoacán. Versión digital disponible en <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/126/pdf/01evangelinaTapia.pdf>. Institución de adscripción laboral: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Dirección: Av. Universidad # 940, Ciudad Universitaria, CP 20131, Aguascalientes, Aguascalientes, México. Telfax: 52 (449) 9107400, ext. 303; etapia@correo.uaa.mx

El objetivo del artículo es exponer cómo se fue trazando el camino metodológico para la investigación de la cultura de trabajo docente en escuelas secundarias, haciendo operativa la teoría de la cultura y de la acción social propuesta por Genaro Zalpa (2011).

El reto metodológico consistió en operacionalizar la teoría de Zalpa quien, como otros autores (Turner, 1980; Geertz, 1990; Giménez Montiel, 1987; González, 1987), adopta una definición semiótica de la cultura como significación, pero añade una propuesta teórica acerca de la relación de los significados con las prácticas sociales. La pregunta que guió el trazado metodológico se puede plantear como sigue: ¿cómo se indaga empíricamente acerca del significado del trabajo de los docentes de secundaria y acerca de la relación de ese significado con sus prácticas docentes? Este texto busca dar una respuesta a esa pregunta.

En consonancia con lo anterior, el trabajo tiene dos partes. En la primera se expone sintéticamente la teoría de Zalpa –sin abordar la argumentación para su elección porque no es aquí el objetivo. En la segunda se expone el trazado de la ruta metodológica que siguió la investigación y que es punto central del artículo, para finalizar con algunas reflexiones conclusivas del camino metodológico que exponemos y las enseñanzas obtenidas con el ejercicio.

La teoría de la cultura y acción social

de Genaro Zalpa

La propuesta del autor ubica conceptos teóricos en el seno de una teoría general de la acción social. Esto significa recuperar los planteamientos de esta teoría, así como los planteamientos del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu, a partir de los cuales construir y ordenar de una manera distinta los elementos teóricos ya elaborados, a fin de que la cultura sea un eje de explicación razonable de los hechos sociales (Zalpa, 2011).

En esta propuesta teórica, la cultura se presenta como un mapa que sirve para conocer la acción social que realizan los sujetos en una sociedad determinada. Zalpa aclara que propone a la cultura como una perspectiva específica para entender y conocer la acción social a partir de definirla como “la significación social de la realidad y su relación con la conducta de los seres humanos en sociedad” (Zalpa, 2011:147). Tal afirmación se basa en el hecho de que todo puede significar; adoptar esta postura implica aceptar que la cultura ofrece una perspectiva totalizadora para entender el mundo y a las personas. La cultura es, entonces, una construcción social de la realidad, en tanto construye el sentido de las cosas, a partir de las estructuras dadas en y por una cultura específica (Berger y Luckmann, 2008).

La perspectiva de la cultura como el significado o significación social de la realidad, (Zalpa, 2011) plantea la necesidad de distinguir, en la conforma-

ción de la significación, conocimientos de creencias, dado que estas últimas tienen un papel fundamental en la conformación de las acciones humanas.

Zalpa precisa los principios ontológico y epistemológico que guían su propuesta. El primero de ellos señala que “la estructura social es el resultado de la acción humana, y la acción humana es el resultado de la estructura social” (Zalpa, 2011:109). Estas líneas expresan el reconocimiento respecto a que en los hechos sociales, tanto la estructura social como las prácticas sociales son imprescindibles como unidad: la una no puede existir sin la otra.

Esta postura busca, en principio, superar concepciones dicotómicas para explicar los hechos sociales, en las que según sea el caso, la estructura, lo objetivo o la acción, lo subjetivo se convierten en el eje explicativo. La ventaja de esta concepción es que tanto un elemento como el otro: estructura y acción, tienen el mismo peso en la explicación de los fenómenos sociales, así:

[...] la cultura, entendida como significación, puede ubicarse en ambos extremos, los cuales se relacionan de tal manera que puede decirse que ambos son al mismo tiempo productos y productores el uno del otro” (Zalpa, 2011:183).

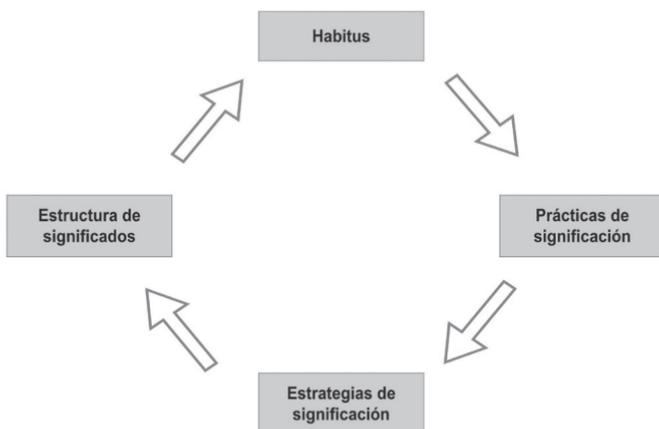
El principio epistemológico define que “la teoría general que se propone es una totalidad teórica, no un todo empírico, por lo que, rechazando la cosificación de la teoría, no deben concebirse sus elementos como entidades existentes empíricamente en la realidad como entidades separadas” (Zalpa, 2011:110). En este sentido, durante esta investigación se mantiene vigilancia respecto a que las construcciones teóricas que se desarrollen para entender la *cultura de trabajo docente* no se van a encontrar de esa manera durante el acercamiento empírico.

La propuesta teórica de Zalpa recupera los conceptos de la Teoría general de la acción social de Bourdieu,¹ pero agrega un concepto que desde su perspectiva complementa la teoría, y que es retomado de la teoría de juegos, es la noción *estrategias*.

1. El trabajo que hace Zalpa para hablar de la Teoría general de la acción social de Bourdieu es ir retomando de varias obras del autor las definiciones teóricas que la integran: estructura, *habitus*, prácticas. El desarrollo de estas nociones se fueron madurando a lo largo del trabajo teórico y empírico del autor y aparecen en varias de sus obras. Una aportación más de la obra de Zalpa es ofrecer de manera sucinta y clara el trabajo de varios años a fin de entender la Teoría general de la acción social de Bourdieu.

El resultado es un modelo teórico que integra los conceptos: estructura, *habitus*, prácticas y estrategias. En conjunto, estas concepciones permiten entender las acciones sociales de los agentes, siendo estas las manifestaciones de su cultura. El siguiente esquema teórico muestra estos conceptos.

Figura 1
Esquema de la teoría de la cultura y acción social



Fuente: Zalpa, 2011:183

La acción social es el resultado de la manera en que se engarzan estos cuatro elementos en un determinado momento histórico y para un determinado actor, que converge con otros con los que comparte algunos de estos elementos. La convergencia de los actores sociales en un tiempo y un espacio dado, ofrece el escenario para que se desarrollen prácticas sociales específicas y particulares, que en conjunto permiten hablar de una determinada forma de pensar, percibir y actuar, es decir, de una *cultura específica*.

En una traducción muy sintética de los ejes teóricos de la propuesta de Zalpa, se puede decir que la estructura de significados es un conjunto de factores que están dados y son previos a la llegada o incorporación de un actor a cierto espacio social; es posible entenderla y se traduce en prácticas de significación concretas gracias al *habitus*. El concepto *habitus* retomado tal cual de los planteamientos de Bourdieu, ayuda a comprender el proceso de mediación que sucede entre estos dos elementos: el orden social y las prácticas de significación que definen los agentes. El concepto de estrategias de significados ayuda a entender el proceso de reproducción o cambio que

se gesta a partir de las prácticas de los agentes sociales y que impacta en el sentido objetivado del mundo.

Es importante definir de forma clara qué se entiende por cada uno de los elementos que forman parte de esta propuesta teórica.

Estructura social

Sobre este concepto no es mucho lo que dice Zalpa al respecto; le basta señalar la importancia que tiene mantener claro que lo han construido los teóricos para explicarse la realidad y no es en sí misma una realidad que se puede observar.

Señala, brevemente, que el concepto de estructura social es muy cercano al concepto de hecho social que propone Durkheim, al cual caracteriza como general, exterior a los individuos y coaccionador de las acciones de los agentes. De igual manera, dice Zalpa, se parece a lo que define Parsons como las condiciones de la acción, a las condiciones ajenas a la voluntad expuestas por Marx, al concepto de Berger y Luckmann de mundo objetivado (Zalpa, 2011).

De tal manera que:

Las estructuras son, en fin, las condiciones objetivas que determinan las prácticas de una manera que sólo pueden entenderse gracias al concepto mediador de *habitus* (Zalpa, 2011:129).

En la estructura están contenidas las relaciones entre las posiciones desiguales que ocupan los sujetos en el campo de que se trate.

Habitus

Los planteamientos de la teoría general de la acción social de Bourdieu se fortalecen de manera decidida a partir del concepto de *habitus*, pues mediante éste se puede pensar la *acción social* como la relación que existe entre la estructura social (lo objetivo) y las prácticas sociales (lo subjetivo) de los agentes de una manera no mecánica. Es decir, los actores sociales, ciertamente determinados por las estructuras, no se piensan como autómatas ni marionetas.

El *habitus* se entiende como esquemas interiorizados fundamentales de percepción, pensamiento, apreciación y acción de una cultura específica y sólo de ella. En este sentido, el *habitus* actúa como el elemento mediador

entre la estructura y el actor. Es decir, entre las cosas que se han construido socialmente (en términos de Berger y Luckmann) y la forma en que los actores las interpretan y actúan en función de esa interpretación o comprensión.

Prácticas sociales

“Las prácticas sociales son las acciones realizadas por los agentes sociales” (Zalpa, 2011:129); lo social es lo que les dota de poder explicativo, puesto que se reconoce que las prácticas sociales son, en un cierto sentido, hechos sociales y por ello son aspectos que pueden ser investigados por la sociología, tal como lo plantea Durkheim (Zalpa, 2011).

El adjetivo social que caracteriza a las prácticas aquí no es un asunto casual; la idea es diferenciar estas acciones que tienen un alto grado de voluntad del actor y un origen evidentemente social en el que el *habitus* ejerce su influencia, de las acciones individuales que se caracterizan por su variación fortuita (Zalpa, 2011).

Sin embargo, aclara el autor, en un cierto sentido “las prácticas sociales son hechos sociales porque son el resultado de la incorporación de las estructuras en las acciones de los agentes sociales pero, por otra parte, que los conceptos no son idénticos o equivalentes” (Zalpa, 2011:130). Así, se debe precisar que las prácticas sociales guardan una estrecha relación con la voluntad, con el conocimiento y con las percepciones de los actores sociales, definición que se acerca al concepto de acción social de Weber.

El concepto de prácticas sociales enfatiza que éstas sólo pueden ser realizadas por un actor social que tiene incorporada una estructura social determinada y un *habitus*, los cuales le permiten la realización de ciertas prácticas y sólo de esas, en un contexto específico.

Estrategia

El modelo teórico de Zalpa propone incorporar al esquema de Bourdieu un concepto que desde su perspectiva:

[...] hace posible pensar las prácticas sociales como elecciones de los actores que producen efectos sobre la estructura social, haciendo énfasis, sin embargo, en que no siempre los efectos producidos son los efectos buscados (Zalpa, 2011:131).

Las estrategias refieren al conjunto de decisiones que los sujetos toman; en ello interviene tanto el *habitus* como la posición que los sujetos ocupen

en el campo. En este sentido, el autor refiere a la teoría de juegos para explicitar este concepto.

En una síntesis bastante bien lograda sobre la teoría de juegos, Zalpa señala que las estrategias son las decisiones que los jugadores toman y que los llevan a actuar de una determinada manera. Las estrategias que implementan los jugadores tienen como objetivo obtener en el juego el resultado que esperan, que pueden ir desde ganar, perder, minimizar las pérdidas y maximizar las ganancias (minimax), empatar o hasta alargar el juego sin llegar a un resultado que finalice el juego (Zalpa, 2011).

La teoría de juegos plantea que las acciones de los jugadores se orientan por una elección racional, pero Zalpa no adopta esta postura cuando utiliza el concepto *estrategia*, sino que, siguiendo a Bourdieu, habla más bien de una acción razonable en el contexto de una cultura específica. Señala Zalpa:

[...] algunos teóricos de juegos han manifestado apertura para concebir la acción social no como puramente racional sino como influida también por el contexto social, y para aceptar las contribuciones de ciencias sociales como la sociología y la antropología. Es el camino que yo seguiré en este trabajo (Zalpa, 2011: 139).

Entendemos, entonces, que la noción de estrategia que propone Zalpa es el conjunto de acciones que tienen cierta dosis de racionalidad pero también de influencia social o cultural. Así, la teoría de la acción social se nutre de este concepto para explicar cómo es que las acciones de los actores se corresponden en cierta medida con el contexto en que se encuentran inmersos y cómo también los resultados de tales estrategias tienen impacto en la estructura social, explicándose de esta manera su cambio o la reproducción.

La propuesta de Zalpa, es que

[...] para entender la acción social como razonable, el concepto de estrategia se revela como un elemento fundamental que nos permite explicar cómo la reproducción y el cambio de las estructuras depende de las prácticas, pero no necesariamente de las voluntades de los agentes (Zalpa, 2011:146).

Una aportación importante del concepto de estrategia es que permite explicar que los actores sociales no siempre consiguen lo que se proponen, por el simple hecho de que interactúan con otros actores sociales, que si bien pueden actuar de manera semejante por la influencia del contexto social e incluso por el *habitus* compartido, existe una dosis de racionalidad en las estrategias que da como resultado estrategias distintas, obviamente con

resultados distintos. Esto permite explicar la reproducción o el cambio de las estructuras como resultado de la acción social, y no simplemente de la voluntad de los actores sociales.

El camino metodológico

Una vez que se tiene claro el sustento teórico de la investigación, un asunto de orden metodológico que tiene que hacerse evidente, es la epistemología que sustenta el quehacer investigativo, lo que se traduce en la postura del investigador respecto a cómo y para qué se hace investigación social.

Conocer cuál es la *cultura de trabajo docente* en las secundarias y el impacto que puede tener en las acciones sociales que ejecutan a diario los profesores, es un objetivo que exige un ejercicio reflexivo e interpretativo, esa es la perspectiva epistemológica que guía nuestra investigación, una visión interpretativa.

En las últimas décadas ha habido constantes reflexiones epistemológicas en las ciencias sociales respecto a los tradicionales paradigmas científicos que la han regido; las conclusiones de varios autores son que hay que abandonar las posiciones ortodoxas y transitar hacia una visión abierta para realizar investigaciones que generen más y mejor conocimiento sobre los hechos sociales.

El proceso investigativo requiere cumplir con un conjunto de criterios para dotarlo de científicidad, lo que le da valor tanto al proceso como a los resultados. Algunos de estos criterios son las nociones teóricas que guían al investigador, proporcionándole un “árbol de búsqueda” (Galindo, 1998:11). En él se ubican tanto la metodología como la tecnología de la investigación. El autor plantea, de manera interesante, cómo, en el proceso de investigación, están relacionadas la epistemología, la metodología y la tecnología.

La investigación social en su conjunto es en sí el proceso metodológico; es decir, la metodología es la propia investigación, dado que

la metodología de la investigación es como un proceso de toma de decisiones y opciones que estructuran la investigación en niveles y en fases que se realizan en un espacio determinado que es el espacio epistémico (Vasallo de Lopes, 1999:1).

El proceso de la investigación se articula en cuatro niveles: epistemológico, teórico, metódico y técnico, así como en cuatro fases: definición del objeto, observación, descripción e interpretación.

Desde la perspectiva de ambos autores, la estrategia metodológica implica mantener un vínculo con la teoría de que se parte y a partir de ahí un paso consecuente será hacer la elección y el diseño de las herramientas que aporten más y mejor información sobre el objeto de estudio, así como la elección de los métodos y los procesos de análisis.

El ejercicio de diseño metodológico para nuestra investigación a partir de los planteamientos de Vasallo de Lopes y de Galindo, adopta una estrategia en la que cada nivel y cada fase se interrelacionen y nutran, estando en la búsqueda constante de científicidad y objetividad, siendo flexible respecto a la precisión y mejora de cada elemento.

El modelo teórico que se siguió en nuestra investigación representa un reto metodológico en el sentido de hacer operativas las categorías teóricas que plantea y concretarlas en categorías de análisis para el caso específico de la *cultura de trabajo docente*.

Una primera actividad metodológica que se avizoró fue dotar de contenido específico y concreto las categorías teóricas del modelo. Si bien el modelo teórico define con claridad cada elemento que lo constituye y los criterios científicos que habrán de cuidarse para hacer que el modelo mantenga su carácter explicativo, para cualquiera que pretenda hacer uso de él, como sucede con cualquier otro modelo teórico, debe quedar claro que se requiere de un trabajo complejo de definición constitutiva y operativa de cada elemento teórico con los contenidos propios del área de investigación en que se quiera aplicar.

En este sentido, el trabajo metodológico más complejo consistió en incorporar los elementos teóricos y empíricos propios del área educativa, a la que pertenece el tema de este estudio, en cada categoría teórica del modelo.

Este proceso enfrenta al reto de seleccionar la información disponible en la disciplina correspondiente, en función de lo que es coherente con los planteamientos teóricos del modelo, así como lo que es relevante y significativo en el terreno empírico y desde una perspectiva que busca aportar información al campo de conocimiento.

Para lograrlo, fue claro el vínculo que debe mantenerse en esta etapa con las nociones teóricas que guían el estudio, pues éstas ofrecen al investigador el *árbol de búsqueda* que facilita el camino que ha de seguirse durante el proceso metodológico (Galindo, 1998; Vasallo de Lopes, 1999).

El marco teórico que se había construido para la investigación, así como el estado del arte aportaron en este momento del diseño metodológico esos constructos teóricos y empíricos que pudieron ser acomodados en

cada concepto teórico amplio de Zalpa (Figura 1), dando como resultado un esquema que se sintetiza en la Figura 2. En ella se muestran las cuatro principales categorías teóricas y un primer momento de operacionalización para el tema concreto de la *cultura de trabajo docente*.

Figura 2
Operacionalización de las categorías del modelo teórico



Fuente: Elaboración propia

Estructura que define el trabajo docente

Como lo plantea Zalpa, la estructura es el conjunto de condiciones de carácter externo al actor que definen las prácticas que se espera realice, entendiendo entonces que son aquellas condiciones particulares y externas al actor las que delimitan o definen sus prácticas sociales.

La revisión de la literatura experta y disponible sobre los docentes y su trabajo revelaron que hay un conjunto claro de factores que cumplen el requisito de ser externos al docente, es decir, que son definidos por agentes diferentes al profesor, y si bien ellos no pueden influir en su definición, determinan, en gran medida, las prácticas que se espera realicen como ejecutores de esta actividad profesional específica; estos factores cubren con las condiciones para ser considerados como la estructura.

La literatura en el área de hecho denomina a un conjunto de estas condiciones objetivas, condiciones de trabajo docente. Éste es uno de los temas que se ha estudiado de manera considerable tanto en México como en América Latina y Europa, dado que se reconoce el fuerte impacto que tienen sobre el trabajo que desempeñan los profesores a diario y sus implicaciones en los resultados académicos de sus alumnos. Autores clásicos de la teoría del cambio educativo como Fullan (2000), Rosenholtz (1989), Hargreaves (1991), Little (1990), Goodlad (1984), Loucks-Horsley (1987), Tyler (1997) y McLaughlin (1988); así como de la corriente de las escuelas eficaces como Murillo (2003); y autores más recientes han centrado sus investigaciones en este asunto.

Desde el paradigma de la sociología del trabajo se han realizado algunos estudios que dan cuenta de las condiciones de trabajo docente que prevalecen entre los profesores del nivel superior, y la manera cómo estas condiciones van contribuyendo a la configuración de la profesión docente en el nivel. Rondero (2009) reflexiona sobre la importancia de reconocer la regulación laboral de los trabajadores académicos pues ella da cuenta de las condiciones en que realizan su quehacer.

En esta investigación hemos tomado la decisión de nombrar al conjunto de factores que dan cuenta de la estructura social del trabajo docente: *condiciones estructurales de trabajo docente*, mismas que se agruparon en dos grandes categorías: regulación laboral y regulación académica (Rondero, 2009). En ambas categorías se pueden encontrar aspectos que se regulan, ya sea mediante un contrato legal o a través de directrices curriculares. En conjunto, estas condiciones objetivas (Zalpa, 2011), le ofrecen al profesor

sus márgenes de acción tanto en el aula como en la escuela; cabe precisar que estos márgenes son las más de las veces poco flexibles o susceptibles, al menos en el papel, de ser modificados por los profesores.

El grupo de condiciones regulables por el contrato está integrado por: las horas de contratación, la forma en que se distribuyen estas horas a lo largo de la jornada, cantidad de escuelas en que se trabaja, el trabajo adicional que se realiza, así como la intervención sindical en las contrataciones de docentes. La regulación curricular se centra en identificar el trabajo que realizan en función de los siguientes temas: trabajo colegiado, temas transversales, temas comunes entre materias, asignación de comisiones y el trabajo en el marco del Consejo Técnico Escolar, aspectos que se definen en el currículo vigente y por la organización y funcionamiento escolar en términos administrativos y académicos.

En este trabajo, la regulación académica se centra en identificar lo relativo a la actualización docente que se traduce en productividad laboral, misma que es motivo de evaluación y permite a los responsables del sistema educativo hablar del desempeño profesional de los profesores.

Habitus

La teoría de Zalpa plantea y hace uso del concepto de *habitus* pues es lo que permite pensar la acción social como una relación que se da entre lo objetivo, lo dado, la estructura y las prácticas que realizan los actores a partir de una posición no mecánica ante ellas.

Entendiendo el *habitus* como los esquemas básicos de pensamiento, apreciación, creencias y acciones, y en vista de que nuestro estudio buscó tanto entender como caracterizar la cultura de trabajo docente, nos pareció que identificar las creencias, los pensamientos, las acciones y las apreciaciones de los docentes sobre dos asuntos nodales: *ser docente* y *hacer el trabajo docente* era fundamental.

Consideramos que identificar lo que piensan y lo que creen los docentes que es ser un docente y lo que implica hacer el trabajo docente, aportaría los elementos necesarios para estar en condiciones de hablar de un *habitus* docente. Luego, y siguiendo el modelo de Zalpa, podríamos avanzar hacia la comprensión de las prácticas docentes. Entender las razones de lo que a diario sucede en las aulas y en la escuela; en qué se traduce lo que el Sistema Educativo le dice al docente qué tiene que hacer y las condiciones dispuestas para ello (regulación laboral y académica).

Algunos estudios realizados en el contexto latinoamericano dan cuenta de que las transformaciones en la organización del trabajo docente que promueven las reformas educativas (Díaz e Inclán, 2001, Robalino, 2005, Cornejo, 2007, citados en Cornejo 2007), demandan a los docentes la adaptación a nuevas circunstancias, en ocasiones bastante complejas, lo que sin lugar a dudas tiene impacto en “la construcción de nuevos imaginarios desde donde los profesores definen opciones y compromisos” (Cornejo, 2007:77).

Por ello, en la definición de esta categoría se incluyó una indagación en torno a los agentes o ámbitos que han contribuido a desarrollar estas ideas sobre ser y hacer el trabajo docente, las transformaciones que éstas han experimentado lo largo del tiempo, así como en torno a qué aspectos se tejen las significaciones de los profesores. Respecto a los agentes o ámbitos de influencia en las significaciones que sobre sí o sobre su trabajo tienen los profesores, se identificaron en la literatura cuatro ámbitos centrales: Empresa-organización (autoridades educativas), Mercado (Familia-sociedad), El clan (compañeros docentes), y la Profesión (el ejercicio docente) (Torres, 2006), y sobre ellos se indagó con los docentes.

Asimismo, se incorporó en la definición de esta categoría conocer la principal razón que motivó o no, la transformación de las primeras nociones sobre su trabajo y sí mismo como profesional de la educación así como la orientación que tuvo tal cambio de haberlo habido.

Conocer los ámbitos o figuras que han intervenido en el desarrollo del *habitus* docente favorecerá el identificar con mayor certeza la influencia que tiene el ejercicio de la profesión y el grupo mismo de trabajo en estos esquemas de pensamiento, a fin de valorar alternativas de transformación en el mismo campo o buscarlas en otro ambiente.

Prácticas de trabajo docente

Las prácticas sociales son definidas por Zalpa como *hechos sociales* en el sentido de ser resultado de haber incorporado una determinada estructura social a nosotros o viceversa, pero reconoce que estas prácticas tienen una alta dosis de voluntad, misma que se orienta hacia mantener o cambiar la posición que se tiene dentro de la sociedad o un grupo específico. Para identificar estas prácticas uno de los caminos es observarlas, y el otro es hacer hablar a los actores sobre ellas, especialmente si se quiere conocer a fondo lo que guía sus voluntades y como significan éstas.

Al considerar que los docentes realizan su trabajo en dos espacios fundamentales: el aula y la escuela, esta categoría se definió y organizó de

la misma manera. A fin de examinar lo que sucede y hacen en el ámbito de la escuela en general, y en consonancia con la información disponible sobre el trabajo docente y sus prácticas cotidianas (Hargreaves, 1991; Murillo, *et al.*, 2006; Tenti, 2011), se incorporaron a la indagación asuntos como la organización y funcionamiento escolar; la capacitación y el apoyo entre docentes; las condiciones escolares; y la influencia que tiene en su quehacer profesional.

En el ámbito del aula, se incluyeron asuntos relacionados con la enseñanza directa, la planeación y la atención específica que se da a los alumnos; estos temas también han sido reportados por la literatura especializada en el estudio de la práctica docente (Fierro, 2010).

En ambas dimensiones se buscó conocer desde la perspectiva de los propios docentes la forma en que actúan de manera cotidiana; el por qué lo hacen de esa manera; si esperan lograr algo de forma consciente con tales acciones, y qué resultados visualizan en retrospectiva del modo en que han venido haciendo su trabajo, así como los logros que han tenido o los cambios positivos o negativos de su actuar. De suma importancia fue vincular sus prácticas y la reflexión sobre ellas con la estructura social o condiciones estructurales de trabajo en que tienen que desempeñar su labor docente.

Estrategias

Si consideramos que las estrategias son las decisiones que toman los actores en busca de obtener un determinado objetivo, y que tales acciones, logren o no lo buscado, tienen impacto en la estructura (lo objetivo, lo dado) por el hecho de que las estrategias tienen una dosis de acción razonable, nos pareció que había que hablar con los profesores respecto a las prácticas que habrían mencionado cuando se atendió este tema.

Enfocamos la indagación respecto a si estas prácticas están relacionadas con asuntos sobre los cuales, desde su perspectiva, pueden tomar decisiones y el grado de conciencia que tienen del impacto de estas en los diferentes ámbitos de su quehacer y en los diferentes actores con que se relaciona en su trabajo, así como la frecuencia con qué lo hacen y los criterios que toman en cuenta al realizarlas.

Por otro lado, buscamos indagar con mayor profundidad en los objetivos que de manera consciente buscan y lo que significan en su quehacer cotidiano el logro de éstos, si lo modifican o lo mantienen; así como el impacto que tienen en la posición que como docentes ocupan dentro de la escuela en que laboran y entre sus compañeros docentes.

Se advirtió necesario investigar también sobre el hecho de reconocerse como parte de un grupo en donde sus acciones u objetivos se ven influenciados o determinados por las acciones y objetivos de los otros actores. En este sentido, este eje de reflexión se incorporó en la guía de entrevista así como en el cuestionario, al pedirles a los docentes su opinión respecto a las cosas o circunstancias que hacen fácil o difícil su trabajo, enfatizando en aquellas actividades de carácter colectivo definidas por el currículo del nivel.

La correspondencia metodológica

Partimos de la perspectiva metodológica que reconoce al quehacer investigativo como el resultado de la unión entre lo epistémico, lo metodológico y lo técnico, proceso que demanda la reflexión constante del proceso en su conjunto así como de los pasos que lo constituyen (Vasallo de Lopes, 1999 y Galindo, 1998); en este momento del diseño metodológico se consideró pertinente verificar la correspondencia metodológica entre los objetivos, las preguntas, las hipótesis, los ejes de análisis y su fundamento teórico.

De manera frecuente, cuando se diseña un estudio o investigación se planteen objetivos, preguntas e hipótesis a partir del estado del arte que se construye, de la información previa que sobre el tema tengan los investigadores, entre otros elementos. No obstante, conforme ese estado del arte se va nutriendo o cuando se define el marco o sustento teórico de la investigación, los objetivos, las hipótesis, las preguntas, se pueden precisar en aras de lograr alcance y claridad. De igual manera, el avance que se va logrando en cada una de las etapas de la investigación ofrecen claridad respecto a lo que se quiere hacer y de manera especial sobre la forma de lograrlo.

Para realizar este análisis de correspondencia metodológica se diseñó un cuadro en que se colocaron en el eje vertical los objetivos de la investigación, y en el eje horizontal las preguntas de investigación: los ejes de análisis, el fundamento teórico de cada eje de análisis, las hipótesis en un primer momento. En una etapa posterior se consideró viable incluir en este cuadro los instrumentos con que se recuperaría la evidencia empírica, así como los informantes clave para cada eje.

Durante el desarrollo de este ejercicio y a la luz de la Imagen 2 (mostrada en páginas anteriores), se advirtió la necesidad de precisar los objetivos de la investigación planteados al inicio a fin de lograr claridad y congruencia en el estudio. Asimismo, se identificó que los ejes teóricos de análisis brindarían

Cuadro I
Análisis de correspondencia metodológica (fragmento)

Objetivos	Preguntas	Ejes de análisis	Fundamento teórico	Hipótesis	Instrumento	Actor
<ul style="list-style-type: none"> Aportar elementos para la caracterización de una cultura de trabajo docente 	<p>¿Qué factores de los establecidos por el modelo teórico han tenido mayor impacto en la configuración de la cultura de trabajo docente en secundarias?</p>	<p>Estructura de significado (define el orden social)</p>	<p>La estructura define el orden social y en este se mueven los agentes, este orden se ve afectado por las prácticas de los agentes (cambio-reproducción) ZALPA</p> <p>Las condiciones de trabajo son parte del contexto laboral en el cual se opera el currículo de las escuelas secundarias, por ello son fundamentales al dar cuenta de la cultura laboral. ROBALINO, AA, TENTI, RONDERO</p>	<p>Las condiciones estructurales de trabajo no favorecen la realización por parte de los docentes de las demandas del currículo.</p> <p>Los profesores consideran que no son favorables sus condiciones de trabajo</p> <p>Los docentes operan el currículo pese a las condiciones de trabajo, por lo que adecuan las demandas a lo que consideran que pueden y deben hacer</p>	<p>Cuestionario Objetivo: identificar las condiciones estructurales de trabajo de los profesores, comparadas con la información documental disponible y conocer las significaciones que en torno a ellas han elaborado los docentes.</p> <p>Investigación documental</p> <p>Investigación documental</p>	<p>Docentes</p> <p>Docentes</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar las notas típicas de la cultura docente que se hacen visibles en las prácticas Identificar los significados que tienen las notas típicas de la cultura de trabajo docente para los profesores 		<p>Estructura de significado (define el orden social)</p> <p>Habitus de significación (creencias, pensamientos, apreciación, acciones)</p>	<p>El habitus es un esquema básico de pensamiento que interioriza cada actor a partir del contexto en que socializa, y define la forma en que piensan, creen, aprecian y actúan. ZALPA</p>	<p>Existe una relación estrecha entre el habitus de significación de los docentes y lo que se ha dicho debe ser y hacer un buen docente, y lo que se espera socialmente de él.</p> <p>El contexto social tiene un gran peso en la configuración del habitus docente, los docentes creen en ello y actúan en consecuencia.</p>	<p>Investigación documental</p> <p>Investigación documental</p>	<p>Docentes Directivos escolares</p>

Fuente: elaboración propia

la oportunidad de hablar de *la cultura de trabajo docente en secundaria*, dado que se estaban atendiendo asuntos nodales del hecho social.

Un aspecto que también se aclaró de manera importante mediante este ejercicio de correspondencia metodológica fue lo relativo a los instrumentos con que se obtendría la información y los actores a quienes éstos irían dirigidos. En este momento se consideró que la observación directa de clases aportaría poca información respecto a las ideas o significaciones que los profesores tienen sobre su quehacer docente, o que en el mejor de los casos se requerirían de varias observaciones de clase para lograr identificar estas significaciones en las prácticas.

La entrevista es una herramienta que permite escuchar *la voz de los actores* de manera directa. En este sentido, la entrevista individual se advirtió como una alternativa potente para conocer las ideas, las creencias y las reflexiones de los profesores respecto a su ejercicio profesional y especialmente sobre las razones de las prácticas que ejerce en lo cotidiano. Una vez que se definió la entrevista como uno de los instrumentos a usar, el cuadro de correspondencia metodológica permitió identificar cuáles de los ejes teóricos de la investigación serían viables de indagar mediante esta técnica.

Finalmente, cuando se identificaron las condiciones de trabajo estructurales en la Imagen 2, quedó claro que era importante averiguar sobre ellas en una mayor cantidad de informantes, así como obtener su opinión sobre ellas, en vista de que las condiciones estructurales son elementos tangibles para los docentes y que tienen un impacto directo en su quehacer cotidiano. De igual manera, por el hecho de que se podría averiguar sobre ellas en un instrumento estructurado y tener así la posibilidad de aplicarlo en más profesores.

Como puede advertirse, la elaboración de este cuadro de correspondencia metodológica resultó provechosa y conveniente a fin de tener certeza respecto de los elementos que se habían diseñado en etapas previas fuesen consistentes y correspondiesen unos con otros. Es importante mencionar que la claridad de los objetivos contribuyó de manera fundamental a este ejercicio metodológico.

En esta etapa del diseño fueron claros los planteamientos de Galindo (1998) respecto a la idea de que, si bien existe un conjunto amplio de técnicas y de herramientas para recuperar información, cuando para el investigador es claro su objeto de estudio y su metodología, ésta amplia oferta se concreta y se ajusta a lo que la investigación demanda, a lo que

realmente se necesita. En este sentido, la elección de las herramientas de recolección de datos debe ser coherente con la metodología que guía el proceso, abriendo la posibilidad a usar tanto herramientas de alta estructuración (como un cuestionario) como algunas menos estructuradas si así lo demanda la búsqueda de datos, lo realmente importante es mantener coherencia y rigor en su aplicación y uso, trascendiendo con ello las posiciones ortodoxas respecto al uso exclusivo de herramientas acordes a la postura epistemológica de la investigación (Galindo, 1998; Vasallo de Lopes, 1999).

Un siguiente paso en este proceso de precisión y de diseño metodológico fue realizar el ejercicio de operacionalización de las variables que se definieron para cada uno de los ejes de análisis teórico que implica el modelo que se asumió en la investigación.

La operacionalización de las variables consiste en definirlas teóricamente; algunos investigadores lo llaman también la *definición constitutiva*, es decir, especificar el significado de cada una de ellas en el marco de la investigación que se realiza. A partir de esta definición constitutiva, se desprende la definición operativa, es decir, los aspectos o elementos que conforman la variable y los que son *observables* en la realidad.

El Cuadro II muestra, a manera de ejemplo, un fragmento de la operacionalización hecha para esta investigación.

Como puede advertirse, este cuadro de operacionalización se construyó a partir de los datos puestos en la Imagen 2 y en el Cuadro I. La definición constitutiva de las variables se sustenta en la información del estado del arte elaborado en la etapa del diseño del proyecto de la investigación, así como del sustento teórico, que fueron el fundamento también para esos dos esquemas.

A partir de las definiciones constitutivas de las variables, en el Cuadro II se muestran los elementos que las constituyen operativamente, es decir sus dimensiones, las cuales tienen una justificación teórica en muchos casos; así como los *ítems* mediante los que se pueden identificar en la realidad y enseguida qué actores serán los poseedores de las respuestas a esos ítems. En este momento del diseño metodológico se tenía ya claridad sobre los instrumentos que habrían de emplearse y la operacionalización ofreció la información suficiente para construir tales instrumentos.

La etapa de culminación de este diseño metodológico que se ha venido exponiendo en el artículo fue la elaboración de los instrumentos. El resultado final fue una guía de entrevista semi-estructurada con tres secciones,

Cuadro Ila

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición	
	Variables	Dimensiones	Indicadores
Estructura de significado sobre el trabajo docente (detiene el orden social)	Condiciones estructurales de trabajo docente	Regulación laboral	Legalidad de la contratación
	Condiciones estructurales o materiales en que realizan su trabajo de forma cotidiana los profesores y que la mayoría de las veces se determinan por fuera del aula	Aspectos de tipo formal y jurídico que establecen una parte del marco de acción del docente.	Horas de contratación
			Distribución del tiempo de contrato
			No. escuelas en las que labora
			Trabajo adicional
Políticas sindicales Asignación de plazas Apoyo a docentes			
Habitus docente (esquemas básicos de pensamiento, creencia, apropiación y acción)	Ser docente	Concepto del rol	Concepciones del círculo personal (informales)

Operacionalización de las variables

operativa	
Ítems en el instrumento	Instrumento
<p>¿Su trabajo como docente en esta escuela está amparado mediante?:</p> <p> Contrato temporal, ¿por cuánto tiempo?: _____</p> <p> Nombramiento definitivo</p> <p> Otro, especifique:</p>	Cuestionario
<p>¿Por cuántas horas está usted contratado en esta escuela?</p>	
<p>De su tiempo de contratación, señale cuántas horas se distribuyen en las siguientes actividades:</p> <p> Frente a grupo (impartir clase): ____ hrs.</p> <p> Tiempo de fortalecimiento curricular (tiempo co-curricular): ____ hrs.</p> <p> Otra actividad, señale cuál</p>	
<p>¿En cuántas escuelas labora usted como docente? ¿De qué nivel?</p>	
<p>De la siguiente lista de funciones, marque aquellas que usted desempeña en esta o en otra escuela, además de la docencia.</p> <p> Director / Subdirector</p> <p> Coordinador académico</p> <p> Coordinador de actividades tecnológicas</p> <p> Prefecto</p> <p> Orientador educativo / Otra. Especifique por favor:</p> <p> No desempeño otra función además de la docencia</p> <p> ¿Tener usted otro trabajo además de la docencia?</p> <p> ¿Qué actividad(es) realiza en ese otro trabajo?</p>	
<p>En su contratación como docente, ¿qué tanto intervino el sindicato?</p> <p> Mucho / Poco / Nada</p> <p> ¿En qué consistió esa intervención?</p> <p> Propuso mi contratación</p> <p> Me recomendó con las autoridades competentes</p> <p> Facilitó mi contratación</p>	
<p>Ser docente es:</p> <p> Dedicarse a enseñar a los alumnos conocimientos</p> <p> Buscar el aprendizaje de la sociedad</p> <p> Ayudar a los alumnos a mejorar en todos sentidos</p> <p> Una vocación con que se nace</p> <p> Una vocación que se puede aprender</p> <p> Aplicar lo que dice el currículo son cambios</p> <p> Realizar una actividad muy pautada por el plan y los programas</p> <p> Aplicar plan y programas de estudio tomando en cuenta las necesidades de los alumnos</p> <p> Trabajar con los compañeros profesores en busca de mejores resultados escolares</p> <p> Trabajar en solitario con el grupo que se tiene a cargo</p>	Entrevista
<p>¿En dónde aprendió o escuchó las ideas sobre lo que es un docente?</p>	

Cuadro IIb

Eje de análisis	Definición constitutiva	Definición	
	Variables	Dimensiones	Indicadores
Habitús docente (esquemas básicos de pensamiento, creencia, apropiación y acción)	Ser docente	Aprendizaje del concepto (dónde aprendieron estas nociones: familia, sociedad, amigos, autoridades, compañeros docentes, durante la formación)	<p>Concepciones externas del rol (formales)</p> <p>Lo que sabe que dicen otros (SEP, política educativa) sobre el ser docente</p> <p>Lo que dice la política educativa actual</p>
	Logro de los objetivos		

una para cada uno de los siguientes ejes teóricos: *habitus* docente, prácticas de trabajo docente y estrategias, teniendo en total 27 preguntas.

En consonancia con la naturaleza del eje teórico: la estructura de trabajo docente, se aproximó a recuperar la evidencia empírica mediante un cuestionario estructurado de cinco secciones: características profesionales; condiciones laborales en la escuela; realización del trabajo docente; características laborales en el Sistema Educativo; trabajo colegiado en la escuela. Se obtuvo, como resultado, un instrumento de 42 preguntas, tanto de selección, como para proporcionar información puntual, así como para brindar su opinión respecto a ciertos temas. A partir de esta herramienta es posible acercarse a un mayor número de informantes; se buscó así conocer en más sobre las condiciones estructurales de trabajo en las escuelas participantes sus y algunas opiniones de los docentes al respecto.

Operacionalización de las variables

operativa	
Ítems en el instrumento	Instrumento
Describa brevemente las ideas que ha oído de las siguientes personas sobre el ser docente: SEP Sus autoridades educativas (director, supervisor) Sus compañeros docente De mis compañeros maestros cuando inicie el servicio ¿Qué dice la política educativa actual sobre lo que debe ser un docente en secundaria? ¿Qué tan coincidente es su concepto de ser docente y lo que dice la política educativa actual?	Entrevista
¿Cuáles son las cosas que hace en su práctica pedagógica que le son más significativas? (que recuerda mejor, que le gusta hacer) ¿Cuáles son las cosas que hace en su trabajo cotidiano, en su trabajo en general (no sólo en la enseñanza) que le son más significativas? Del conjunto de cosas que hace como docente, ¿Cuáles tienen un significado especial para usted? ¿Cuál es ese significado?	
Cuando planes sus objetivos profesionales, ¿Qué elementos toma en cuenta en dicha planeación? ¿Qué elementos cree que debe tomar más en cuenta? ¿Qué jerarquía tienen estos elementos? ¿Por qué lo considera así?	

Fuente: elaboración propia

Ambas técnicas permitieron obtener información empírica sobre aspectos subjetivos que en una perspectiva tradicional parecería imposible, pero que afortunadamente en más investigaciones en las ciencias sociales se han venido utilizando con resultados interesantes que abonan al desarrollo de metodologías mixtas de alta calidad y de rigor científico.

Conclusiones

Un eje de discusión durante este proceso de diseño metodológico de la investigación fue el hecho de que, tradicionalmente en las investigaciones de corte interpretativo, es más laxo el proceso de definición de los elementos para la fase de la tecnología. Sin embargo, en esta investigación y como se ha pretendido poner de manifiesto, se realizó un ejercicio metodológico sistemático y riguroso, que mostró la pertinencia y utilidad de que aún en investigaciones interpretativas, más cualitativas, es factible realizar

varios procesos metodológicos que tradicionalmente se llevan a cabo en investigaciones de orientación cuantitativa y explicativa. Asimismo, de la importancia que tiene el mantener una constante vigilancia epistemológica (Vasallo de López, 1999) y el cuidado metodológico en las diversas etapas de la investigación.

Los cuadros e imágenes que se presentan es el resultado de un proceso de operacionalización en el que la teoría de la cultura y de la acción social de Genaro Zalpa resultó una guía imprescindible, la cual orientó el laborioso proceso de ir relacionando los conceptos teóricos por él señalados con información de otras investigaciones sobre el tema del trabajo docente y la propia concepción del objeto de estudio: *cultura de trabajo docente*. Este proceso riguroso también mostró la posibilidad que se tiene de aplicar la operacionalización tradicionalmente usada en los acercamientos más estructurados y a temas más asequibles, así como al diseño de instrumentos de menor estructuración como son las guías de entrevista y de observación; se trata de herramientas que mantienen correspondencia con los objetivos y las preguntas de investigación, así como con los referentes teóricos.

El proceder de seguir la correspondencia metodológica ofrece la certeza necesaria respecto de lo que se va haciendo en cada paso de la investigación, así como brindando información que facilita la toma de decisiones y muestra los caminos viables hacia los que debe dirigirse el estudio. El ejercicio que se ha hecho en este estudio bajo está lógica investigativa y de orden metodológico permite afirmar que llegar a definir la tecnología de la investigación resulta una labor un tanto *sencilla*, pues los elementos que componen la tecnología resultan obvios a la luz de los objetivos planteados, de las hipótesis que sirven de guía y de tener claridad respecto del fundamento teórico del estudio.

La reflexión luego de este proceso de diseño metodológico es que ciertamente se trata de un proceso dinámico en el que cada fase y nivel se van nutriendo entre sí; al tener clara la postura epistemológica y el objeto de estudio, a manera de iluminación o de inspiración, el resto de los pasos que hay que dar se advierten un tanto *naturales*, las herramientas más propicias para acercarse al campo se sugieren y se logra realizar el proceso de operacionalización también para aquellos ámbitos de indagación e instrumentos que desde una perspectiva ortodoxa no es tan necesario o riguroso.

Nos parece conveniente resaltar la importancia respecto a que el diseño metodológico es un proceso de suma importancia para la investigación, pues ciertamente es una etapa en que la teoría, los objetivos, las preguntas y el

estado de la cuestión del tema deben estar en armonía y en correspondencia; de no ser así, debe buscarse a fin de lograr que dicha correspondencia exista y como resultado se logre decir algo relevante del objeto de estudio que interesa.

De forma adicional al proceso metodológico que se siguió en el estudio y los aprendizajes obtenidos durante éste y que se han mostrado ya, representa una aportación a los estudios en las Ciencias Sociales, puesto que utiliza un modelo teórico novedoso en el campo de los estudios culturales que, desde nuestra perspectiva, permitirá conocer y entender de una manera más integral lo que sucede en y con los profesores de nivel secundaria en Aguascalientes, porque vincula las creencias de los profesores sobre *ser docente* y sus acciones sobre *hacer el trabajo docente*, destacando lo que significa en su vida diaria.

La literatura que existe sobre los docentes, las escuelas y el sistema educativo en general, por razones propias de la investigación científica se acerca a los hechos sociales de manera parcial o a partir de una postura teórica específica. En nuestro caso, conocer la teoría de la cultura y acción social representó la oportunidad de aproximarnos al trabajo docente considerando varios aspectos que son importantes y claves para entender en su conjunto la cultura de trabajo que se da en las escuelas, en las secundarias en este caso particular.

El trabajo metodológico que se presentó en este artículo, da cuenta precisamente de cómo las aportaciones de varias investigaciones en torno al trabajo docente sirvieron de fundamento para nutrir las categorías teóricas del modelo y lograr un análisis coherente, interesante y novedoso. Por ello, tenemos la certeza de que nuestra investigación contribuirá a ampliar el conocimiento sobre el trabajo docente y a entenderlo de una manera global y desde una perspectiva en la cual tanto la estructura (lo objetivo), como el agente (lo subjetivo) representan la explicación de por qué y cómo opera la cultura de trabajo docente.

Consideramos, además, que la teoría de la cultura y acción social es una propuesta muy interesante y prometedora para acercarse a los hechos sociales de una manera integral. La intensidad de este texto fue precisamente dar cuenta de cómo la propuesta teórica permite acercarse al conocimiento de un hecho social en particular con la posibilidad de integrar el conocimiento generado por otros para avanzar en la comprensión del mismo.

Recibido: 27 de octubre de 2013 Aprobado: 28 de mayo de 2014

Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. 1ra. Edición, 2da. Reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). “Factores asociados al malestar-bienestar docente. Una investigación actual”, en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, Vol. 5, No. 5e, 75-80.
- Fierro, C. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Maestros y Enseñanza. Reimpresión en México. México: Paidós.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP-Amorrortu Editores.
- Galindo, J. (coord.). (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez Montiel, G. (1987). “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en: Giménez Montiel, G. (ed.). *La teoría y el análisis de la cultura*. México: SEP, UdeG, COMECOS, 15-72.
- González, J. A. (1987). “Los frentes culturales. Las arenas del sentido”, en: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2, 5-44.
- Hargreaves, A. (1991). *Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA. Boston.
- McLaughlin (1988). “Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores”, en: Villa Aurelio (coordinador). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea, 143-152.
- Murillo, et al. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO [2ª edición revisada en 2007].
- Rondero, N. (2009). “Las condiciones laborales de los trabajadores académicos: la regulación laboral y la regulación académica”. *X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretación en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI. UNESCO – IIPe.
- Torres, F. J. L. (2006). *La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México: Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados*. Tesis Doctoral en Estudios Sociales. Línea de Estudios Laborales. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.
- Vasallo de Lopes, M. (1999). “La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas”, en: *Diálogos de la Comunicación*, No. 56, octubre 1999, 13-27, recuperado en agosto de 2012 de la liga: http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/Immacolata_Dialogos56.pdf
- Zalpa, G. (2011). *Cultura y acción social. Teorías(s) de la cultura*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Plaza y Valdés.