




“Mi escuela es como...” análisis de metáforas del profesorado principiante

*Paulino Murillo Estepa*¹ 
*Carmen Gallego-Domínguez*¹ 
*Carlos Marcelo García*¹ 

RESUMEN

En este artículo analizamos las concepciones que docentes principiantes de un programa de inducción tienen sobre la escuela. Hemos trabajado con 269 comentarios realizados en un foro donde han respondido a la afirmación: “Una escuela es como...”. Las metáforas obtenidas tras la codificación las hemos analizado localizando la imagen de escuela que proyectan a partir de la propuesta de Miles y Ekholms. Los resultados obtenidos indican que la concepción de escuela predominante se relaciona con su caracterización con una imagen racional, centrada en resultados. La mayoría percibe su lugar de trabajo como una organización encaminada hacia la consecución de metas específicas preestablecidas. Son escasas las referencias a la imagen política como espacio caracterizado por el enfrentamiento y el poder.

PALABRAS CLAVE

organización educativa; inducción; profesor novel.

¹Universidad de Sevilla, Andalucía, España.

“MY SCHOOL IS LIKE...” ANALYSIS OF METAPHORS FROM BEGINNING TEACHERS

ABSTRACT

This article analyzes the induction program conceptions of beginner teachers of an induction program on schools. We have worked with 269 comments made in a forum, responding to the statement “A school is like...”. The metaphors, on the image of schools, were obtained after coding and analyzed through what was proposed by Miles and Ekholms. Results indicate the predominant conception of school to be related to its characterization with a rational image, focused on results. Most perceive their workplace as an organization aimed towards achieving specific preset goals. There are few references to the political image as a place characterized by conflict and authority.

KEYWORDS

educational organization; induction; metaphors, beginner teacher.

“MINHA ESCOLA É COMO...” ANÁLISE DE METÁFORAS DE PROFESSORES PRINCÍPIANTES

RESUMO

Este artigo analisa concepções que professores iniciantes de um programa de indução têm sobre a escola. Trabalhamos com 269 comentários apresentados em um fórum em resposta à seguinte afirmação: “A escola é como...”. As metáforas obtidas a respeito da imagem da escola, após sua codificação, foram analisadas com base na proposta de Miles e Ekholms. Os resultados indicam que a concepção dominante de escola está relacionada a sua caracterização com uma imagem racional, focada em resultados. A maioria percebe seu local de trabalho como uma organização voltada para atingir metas específicas predefinidas. São poucas as referências à imagem política da escola como um espaço caracterizado por enfrentamento e poder.

PALAVRAS-CHAVE

organização educacional; indução; professor principiante.

INTRODUCCIÓN

Las metáforas siempre han constituido un potente instrumento del lenguaje para expresar y acceder al pensamiento de manera menos compleja. En realidad, las metáforas nos ayudan a expresar sentimientos, emociones, ideas y conceptos con facilidad, porque nos permiten, recurriendo al lenguaje cotidiano, expresar nuestras ideas más profundas (Abawi, 2013). Como plantean Tannehill y MacPhail (2014, p. 151): “Cuando ves u oyes una palabra utilizada para describir o sustituir la palabra real, estaríamos hablando de una metáfora”.

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española define las metáforas como la traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita.

El juego de diálogo entre lenguaje y pensamiento ha permitido que en torno a las metáforas se haya desarrollado una amplia línea de investigación que ha abordado muchos y diferentes campos del conocimiento (Emerson y Mansvelt, 2014). Fueron los trabajos de Lakoff y Johnson los que ayudaron a sistematizar y difundir el potencial que las metáforas tenían para conocer cómo las personas piensan “la vida cotidiana”. Desde el punto de vista de estos autores, las metáforas ejercen una influencia importante en el marco conceptual a través del cual vemos el mundo, ya que dan forma a nuestras creencias, percepciones e interpretaciones de situaciones particulares, al igual que nos permiten analizar nuestra percepción de los problemas, o dirigir la propia conducta (Lakoff y Johnson, 1986). Estos autores clasificaron las metáforas en tres tipos: estructurales, orientacionales y ontológicas. Las metáforas estructurales nos permiten comprender un concepto en términos de otro, por ejemplo, la discusión en términos de una guerra, o el tiempo en términos del dinero. Las metáforas orientacionales no estructuran un concepto en términos de otro, sino que organizan un sistema global de conceptos con relación espacial a otro: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Por último, las metáforas ontológicas nos ayudan a expresar las experiencias en términos de objetos, sustancias, fenómenos físicos e incluso de nuestro propio cuerpo y, por medio de la metáfora, las tratamos como entidades que podemos observar y medir (la vida como un camino, subir a la cima, etc.).

En este sentido, una herramienta tan potente como el uso de metáforas no podía quedar al margen del interés de los investigadores educativos. Así, ya en los orígenes de lo que se dio en llamar el paradigma del “pensamiento del profesor” (Marcelo, 1986; Munby, 1987; Tobin, 1990), las metáforas han venido interesando como tema de investigación, dado que representaban un importante instrumento para poder acceder a los pensamientos, ideas, concepciones o teoría implícitas de los docentes (Bullough, 1992; Munby, Russell y Martin, 2001). Las metáforas, en la medida en que tienen coherencia y consistencia interna, nos ayudan a adentrarnos en el mundo de las ideas, en lo implícito y poco accesible (Leavy, McSorley y Boté, 2007).

Diferentes autores han utilizado las metáforas para analizar las creencias de los profesores, y para ello han venido utilizando distintos criterios de clasificación. Algunos de ellos han seguido la clasificación de Lakoff y Johnson (Mingorance, 1992), si bien otros autores han analizado las metáforas utilizadas por el profesorado

estableciendo sus propias categorías. En este sentido, Sfard (1998) diferenció entre metáforas de adquisición y de participación para referirse a procesos de aprendizaje; Martínez, Sauleda y Huber (2001) clasificaron las metáforas utilizadas por los docentes estableciendo su relación con las diferentes teorías del aprendizaje: perspectiva conductistas, perspectiva cognitiva, y perspectiva situada o socio-histórica. Alger (2009) presentó al profesorado de secundaria, a través de un cuestionario, diferentes metáforas de la enseñanza, solicitándoles que indicaran con cuál se identificaban más, para lo que les ofrecía ejemplos relacionados con la consideración de la enseñanza como orientación, como la labor propia de un jardinero, como la de un artesano moldeando arcilla, como transmisor, como facilitador de herramientas y como miembro de una comunidad. Encontraron que las correspondientes a orientador y facilitador de herramientas fueron las que obtuvieron mayor frecuencia. Más recientemente, Kiliç y Yanpar Yelken (2013) analizaron las metáforas de docentes en formación de Bélgica y Turquía en relación con las matemáticas. Utilizaron cuatro categorías de análisis: gestos (acción y juegos), animado (animal, humano, vegetal), inanimado (lugares y objetos) y emoción (abstracta y concreta). Por lo que como podemos apreciar, resulta fácil determinar que existen múltiples formas de clasificación de las metáforas en función de los objetivos pretendidos con el estudio y el posterior análisis de la información recogida.

El análisis de la identidad profesional docente a través del estudio de las metáforas ha permitido conocer, por tanto, cómo se conciben los docentes a sí mismos en relación con el trabajo que desempeñan. Un estudio similar al de Alger (2009) lo desarrollaron Pinnegar *et al.* (2011) pero en este caso la metodología fue cualitativa, basada en entrevistas a profesoras en formación inicial. Las metáforas se centraron en conocer la identidad profesional docente y se concretaron en el profesor como “celebrity” (persona popular y con carisma), como creador, experto, amigo, líder, aprendiz, mentor, orientador, actor, redentor o como persona que se sacrifica por otra.

Por otro lado, Miles y Ekholms (1985) resumen las diferentes imágenes que se pueden proyectar sobre la escuela en:

- racional, que se centra en el orden y las reglas;
- colegial, que pone el énfasis en la competencia y experiencia de los docentes y en la potencialidad de la colaboración;
- social, similar a la colegial, pero que hace hincapié, además, en la idea del centro educativo como una suma de partes en interacción unas con otras y con el entorno, y que también necesitan desarrollar relaciones abiertas y de confianza;
- política centrada en los conflictos; y
- cultural, que reconoce que los centros educativos están compuestos por grupos con culturas separadas y diferentes, y sistemas de valores que interactúan entre sí.

Como podemos observar, existen diferentes estudios que han utilizado las metáforas para intentar conocer cómo comprenden los docentes su propio rol, así como los procesos de enseñanza, si bien son menos los que las han utilizado para

poner el foco en la escuela como lugar en el que desarrollan su trabajo los docentes. Y es ahí donde pone el énfasis nuestra investigación, en descubrir la concepción de escuela del profesorado principiante. Para ello, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones que los profesores principiantes tienen sobre la escuela y sus características si las analizamos a través de las metáforas que utilizan para describirla?

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que hemos desarrollado pretende llegar a conocer cómo comprenden e imaginan los profesores principiantes la escuela como institución. Nos centramos en el profesorado principiante, por varias razones. En primer lugar, el profesorado principiante se inserta en una escuela de la que conoce algunos aspectos por su experiencia como estudiante y profesor en formación, pero que desconoce en otros aspectos (relaciones, liderazgo, cultura, estructura, funciones, poder). En segundo lugar, conocer las concepciones y orientación del profesorado principiante en relación con la escuela es necesario para el trabajo de acompañamiento que realizan los mentores en programas de inducción. Por último, es de interés nuestra investigación porque la mayoría de las investigaciones desarrolladas en torno a las metáforas se han realizado con profesorado con experiencia o en formación inicial, pero no en el estudio centrado en cómo perciben los docentes principiantes su nuevo lugar de trabajo, cómo entienden que son las relaciones o cómo definen la complejidad cultural de su escuela.

Los datos que analizamos en esta investigación proceden de un espacio de comunicación asíncrona (foro online) específicamente desarrollado para fomentar la comunicación y reflexión del profesorado principiante en un programa de inducción a la docencia. El análisis de la comunicación a través de los espacios virtuales ha constituido una línea de investigación de interés a partir de los trabajos de Anderson y Garrison (2005). Estos autores desarrollaron el modelo de comunidad de indagación que destaca las dimensiones social, didáctica y cognitiva para el análisis de la comunicación asíncrona (Garrison, Anderson y Archer, 2010). En el estudio que presentamos nos centramos en la dimensión cognitiva (Garrison, Anderson y Archer, 2001) que hace referencia a los procesos de reflexión que desarrollan los docente en los espacios de comunicación.

Los participantes objeto de estudio han sido 224 profesores principiantes participantes en un programa de inducción desarrollado en la República Dominicana (Marcelo, Gallego-Domínguez y Mayor, 2016), así como los 269 comentarios totales analizados para el estudio de su percepción, imagen y concepción de escuela. El 85% de esos docentes son mujeres y el 15% hombres, sus edades están comprendidas entre 21 y 30 años (el 34%); entre 31 y 45 años el 28%; y el 38% restante tiene entre los 46 y 53 años.

En cuanto a los años de experiencia en la profesión docente, el 68% de los participantes en el programa llevan menos de un año como docentes; el 15% tiene entre uno y dos años de experiencia laboral en la escuela, y el 17% restante tiene más de dos años de experiencia acumulada en el campo educativo y como docente.

Con estos datos podemos determinar que la mayoría de los docentes principiantes del programa de inducción acaban de iniciarse en su carrera profesional, teniendo como experiencia un año o menos en la docencia inicial o primaria. Con respecto a su procedencia geográfica, tenemos representación de todo el país, siendo dieciocho las regionales implicadas en el programa, cada una de ellas con varios mentores; y docentes noveles repartidos por los distritos de cada una de esas regionales (Marcelo *et al.*, 2016a; Marcelo *et al.*, 2016b).

Para el desarrollo del programa se ha creado un portal en internet (<http://inductio.org>) que cuenta con un espacio abierto y público así como con un espacio privado para el acceso del profesorado principiante y de mentores en el que podemos encontrar las siguientes herramientas: los círculos de aprendizaje como escenarios informales de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes; un aula virtual que se desarrolla en la plataforma Moodle y que ofrece contenidos formativos online, la herramienta de plan de mejora ayuda al profesorado principiante a establecer sus propias metas y objetivos, así como permitir al mentor el seguimiento de los progresos; el diario reflexivo, como apoyo al proceso de reflexión sobre la experiencia del periodo de inducción; y las herramientas de foros y WhatsApp, que permiten el contacto directo entre formadores y principiantes, así como mentores y sus docentes principiantes.

Mientras que los programas de inducción que se han venido organizando y desarrollando, han primado los contactos presenciales y síncronos, poco a poco se han venido introduciendo componentes y recursos que han permitido ampliar las posibilidades de comunicación, interacción y recursos ofrecidos al profesorado principiante (Romano, 2008). Elementos como los foros de discusión de docentes principiantes o la creación de redes específicas para docentes principiantes permiten ofrecer a los docentes que se inician un plus de acompañamiento ubicuo y distribuido (Zhao *et al.*, 2000).

Los datos que analizamos en este artículo provienen de un foro online en el que específicamente planteamos a los profesores principiantes que dieran continuidad a la frase: “Una escuela es como...”. Se solicitaba a los profesores principiantes que, además de la identificación de la metáfora, proporcionaran una explicación justificativa de su elección. Así, por ejemplo hemos obtenido respuestas como la siguiente:

Una escuela es como una ensalada mixta. Aquí encontramos diferentes ingredientes, pero están unidos en la misma fuente. Así es la escuela. Encontramos en las aulas diversidad de alumnos pero todos convivimos juntos y buscamos las estrategias y formas para que todos se sientan bien.

Para el análisis de los datos, procedimos inicialmente a realizar el vaciado de los mensajes enviados al foro de la plataforma. Una vez descargado el archivo de texto, realizamos una primera lectura con objeto de descartar posibles comentarios incluidos en ese hilo de análisis que no se correspondieran con el objeto de estudio.

Como marco conceptual para clasificar y analizar las metáforas recurrimos a las imágenes de escuela señaladas por Miles y Ekholsms (1985), si bien con la adaptación necesaria para el análisis de nuestros datos, así como relacionando dichas imágenes con diferentes caracterizaciones de la escuela: como arena política

(Ball, 1989; Ball, Maguire y Braun, 2012), como organización técnico-científica (Gutiérrez, 1996; Kolakowski, 1988), como construcción social y orden negociado (Geertz, 1973; Greenfield, 1985; Smircich, 1983), como cultura (Bates, 1992), como ecosistema (Lorenzo, 1995; Santos Guerra, 1992) y como anarquía organizada (Meyer y Rowan, 1978; Solís y López, 2000). Para la codificación de los mensajes y metáforas hemos utilizado el programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA versión 12. Tras la codificación efectuada, pasamos a realizar un agrupamiento por imagen de escuela en función de su explicación, para proseguir con posterioridad con el análisis de los datos en cada una de las dimensiones adoptadas.

RESULTADOS

Para aproximarnos a cómo el profesorado principiante concibe la escuela a través de sus metáforas hemos partido de la clasificación de Miles y Ekholms (1985), adaptándola a las necesidades de nuestro estudio. En ese sentido, el análisis de la información recibida lo hemos realizado a partir de la imagen de escuela que los participantes proyectan, que finalmente la hemos categorizado en:

1. política;
2. racional;
3. social;
4. cultural;
5. comunitaria y
6. (des)organizada, si bien algunas de las metáforas utilizadas, dependiendo de su explicación, son susceptibles de análisis en más de una imagen.

Por ejemplo, la concepción de escuela como familia. Mientras que algunas explicaciones aluden a su carácter social, a la construcción conjunta a pesar de los diferentes roles y a las relaciones que se establecen, otras explicaciones están más centradas en los valores y creencias que se comparten.

Como podemos observar en el Gráfico 1, la imagen con mayor frecuencia (118) es la racional con un 44%; seguida de la comunitaria con 57 repeticiones (21%); la cultural (con un 16%, es decir, se codifica en un total de 44 ocasiones); la social en 36 ocasiones (13%); la desorganizada (4%, 11 veces) y, por último, la imagen política con tan solo un 2% de la representación total, es decir, se utiliza únicamente en 3 ocasiones.

IMAGEN POLÍTICA

La imagen política de escuela la relacionamos con la caracterización de la misma como arena política (Ball, 1989; Ball, Maguire y Braun, 2012), es decir, como espacio en el que el poder se erige en concepto central, el lugar en el que adquiere sentido la influencia en las relaciones con los demás, basadas, por lo general, en la autoridad y en la jerarquía. El protagonismo de los individuos o los grupos se centran en los intereses y conflictos que tienen lugar en la institución, por lo que se puede

definir la vida organizativa como conflictiva, como cargada de política de manera intencionada. En palabras de Blase (1991, p. 11): “La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal tanto por los individuos como por los grupos para conseguir sus propios objetivos y finalidades en una organización”.

Las metáforas encontradas pertenecientes a esta categoría de imagen sobre la escuela son (N=3): edificio (1), sastrería (1) y vida de gladiadores (1).

No existe una percepción generalizada, en el profesorado principiante participante en este estudio, sobre la escuela como lugar de enfrentamiento entre grupos y lucha por el poder, como intereses en conflicto entre los miembros de la escuela. Todo lo contrario. Tal vez, el hecho de contar con poca experiencia y tener más idealizado el lugar de trabajo, esté incidiendo en su concepción. Lo cierto es que solo la referencia a que la escuela es como la “vida de gladiadores” supone una percepción clara de la escuela como imagen política, pues podemos interpretarlo como una reafirmación del papel que el poder juega en la escuela, cuestión que siempre ha sido considerada como algo central en la micropolítica (Blase y Blasé, 2002). Concretamente se especifica que la escuela es “como la vida de gladiadores donde los hombres viven y luchan unos contra otros”.

La referencia a edificio (“una escuela es como un edificio que debe tener columnas muy fuertes para enfrentar los desafíos”), no se explica de forma tan clara, aunque el hecho de referirse al mismo poniendo el énfasis en sus columnas que es lo que realmente le da solidez para enfrentar las dificultades y, en definitiva, los conflictos que puedan acaecer, puede ser interpretado como imagen política, en cuanto al reconocimiento de personas que han de enfrentarse, de manera casi continua, a situaciones problemáticas a las que han de responder desde su posición de fortaleza.

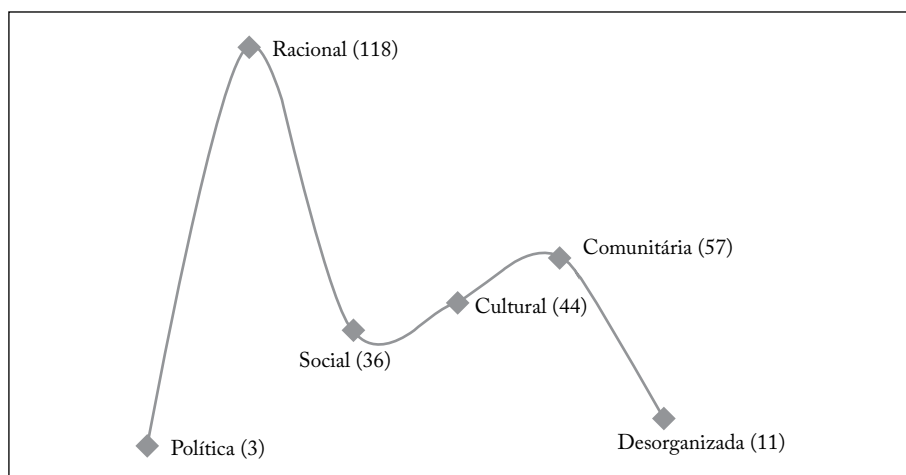


Gráfico 1 – Representación de frecuencias de las imágenes analizadas.

Nota: Entre paréntesis se representa el número de frecuencia de cada una de las imágenes. Por ejemplo, la imagen política tiene una frecuencia de tres (tres veces se ha codificado la misma).

Fuente: Base de datos de búsqueda.

Elaboración propia.

En cuanto a la metáfora sastrería, el conflicto se presenta en cuanto no haya coherencia entre el sastre (docente), la prenda (estudiante) y la empresa textil (familia y comunidad).

En definitiva se trata de una imagen que representa un cambio respecto a los modelos estructuralistas que destacan lo más formal y predictivo de las organizaciones, enfatizando el “orden” en las escuelas (Bardisa, 1997). La imagen política nos da pistas sobre la importancia del contexto en la redefinición de la dimensión más formal y estática de los centros educativos, difiriendo también de las perspectivas que destacan el *desorden* en las escuelas “loosely coupled”. El acento se pone en el poder y en las relaciones de influencia que se establecen, en los juegos políticos que se desarrollan. De cualquier forma, como hemos comentado, es la imagen con menor frecuencia entre las metáforas que ha utilizado el profesorado principiante protagonista de este estudio.

IMAGEN RACIONAL

La imagen racional la hacemos corresponder con la caracterización de escuela como organización técnico científica, centrada en los resultados, donde la objetividad y la universalización, junto con el orden y las reglas, se constituyen en señas de identidad. En este sentido, la imagen racional podemos enmarcarla dentro del enfoque científico-racional, donde se entiende la organización escolar como entidad encaminada hacia la consecución de metas específicas establecidas de antemano entre los miembros activos de la comunidad educativa. Se parte de una conceptualización de escuela como realidad objetiva, neutra, analizable desde un punto de vista científico. En definitiva, un espacio de relaciones en el que se pueden medir las variables implicadas en las mismas con métodos que buscan la objetividad de los hechos (Gage, 1979).

Las metáforas encontradas pertenecientes a esta categoría de imagen sobre la escuela son las más numerosas (N=118): árbol (28), banco de dinero (2), coche (2), colmena de abejas (10), cuerpo humano (7), escaleras (3), espacio físico (8), fábrica (4), galaxia/universo (5), gato (12), hormiguero (6), hospital (4), industria (3), jardín (10), mina de diamantes (1), organización (5), panal de abejas (3) y planta (5).

Dentro de esta categoría podemos destacar, entre otras, dos claras concepciones o creencias sobre los centros educativos. Por un lado, una visión más formal, más estructurada, con funciones claramente definidas, como el ejemplo de la escalera (“una escuela es como una escalera porque se va escalando poco a poco para alcanzar la meta”), del árbol o del jardín, que pueden adoptar múltiples formas, estructuras o diseños, pero con una misma función. De otra parte, observamos todo un repertorio de visiones relacionadas con el universo, las estrellas, una galaxia, que en definitiva ofrecen un ángulo de visión muy particular que lo podemos asociar a la denominada “heterogeneidad emergente” (Paulston, 1995), por su consideración de las orientaciones fundacionales del conocimiento como incompletas y problemáticas, en cuanto a la incapacidad de que una sola perspectiva pueda dar respuesta a todos los interrogantes que se nos presentan, pero donde todo está ordenado.

Por otro lado, en cuanto a la relación con organizaciones de ámbito laboral, los principiantes asemejan y comparan a la escuela con una empresa o fábrica, entre

otros establecimientos, donde laboran personas por un fin común. Esto ratifica la idea predominante de organización, en nuestro caso la educativa, como elemento estructural y formal. De esta forma, nos encontramos con la visión de escuela como fábrica (“la veo como una fábrica porque hay reglas. El horario de una escuela es completamente rígido y perfectamente delimitado, tal y como sucede en una fábrica”), es decir, como producción en masa de conocimientos, como instrumento de homogeneización social (Marcelo, 1994). Todo lo que acontece en los centros educativos, desde esta perspectiva, se realiza en un espacio y en un tiempo determinados que están sometidos a regulaciones, lo que lleva a la consideración de la escuela como máquina en la que sus diferentes componentes hacen cosas, para que una vez que se juntan puedan producir algo.

Y también, comparan la escuela con una organización de animales o insectos, refiriéndose a que la escuela es como un hormiguero (“siempre trabajan en conjunto y cada quien tiene su responsabilidad, y un cargo el cual debe asumir con amor y respeto”) o panal de abejas (“donde todos trabajamos en equipo para lograr un mismo objetivo, cada uno con actividades diferentes pero orientadas al mismo objetivo”). Esta consideración, reitera la idea de que los objetivos, la jerarquización, la consecución de un fin común, es lo esencial en la organización. Cada elemento tiene claramente establecido cual es su rol, y difícilmente puede salirse del mismo. No importa que se entienda o no el significado de la tarea a desempeñar, solo interesa el que se realice la función encomendada de la forma más precisa posible.

Respecto a la consideración de la escuela como el cuerpo humano, en función de la explicación que dan, se puede interpretar como imagen racional, con una caracterización similar a lo anteriormente expresado, pero también hay justificaciones que permiten su encuadre en la imagen comunitaria: “es como un cuerpo humano donde cada parte cumple una función diferente pero con un mismo objetivo, hacer que el cuerpo funciona perfectamente”; “se organiza en diferentes niveles entre lazados entre sí, para dar repuestas a cada una de las necesidades que se presenten”.

Los maestros principiantes asimismo comentan en el foro que la escuela es como una organización que aprende y que forma al mismo tiempo a otros, constituyéndose como un modelador social y formativo. Las estructuras en esa organización están muy fijadas para que cada miembro de la misma tenga sus funciones y roles claros, objetivos, específicos y concretos. En este sentido, la consideración de aprendizaje organizativo está vinculada a una concepción muy formal, en cuanto se refiere al uso de reglas, normas y procedimientos de actuación necesarios en toda organización y que se crean para que su estructura funcione. Se trata de una consideración vinculada a las concepciones más tradicionales de estructura, en las que aparecen aspectos relacionados con los elementos que la componen, así como con el modo en el que se conforman o configuran, a como se relacionan entre sí (Fernández-Mesa, Alegre-Vidal y Chiva-Gómez, 2012). La definición elaborada por Municio (1981), entendiéndolo por estructura como un conjunto de puestos de trabajo y las relaciones que se establecen entre ellos, es un claro ejemplo de lo que decimos. Junto a esto, la idea que sobre aprendizaje organizativo ha venido proliferando durante mucho tiempo ha estado vinculada a un estado ideal que solo alcanzan algunos centros educativos, y esa es la idea que parece predominar en el

significado de las metáforas señaladas. Se aleja esta idea, por tanto, de otras visiones más en consonancia con la perspectiva sistémica.

No obstante, hay que considerar que la escuela es un tipo de organización con características específicas y que la diferencian de otro tipo de organizaciones (Sáenz, 1993). En este sentido, las metas o propósitos que tiene que atender la escuela, a veces, se expresan de forma ambigua, de igual manera que difícilmente pueden generar sus propios recursos, al venirles asignados por decisiones políticas. Esto, junto a que el alumnado no puede ser considerado ni como cliente, ni como producto a manufacturar, entre otras características, abre una brecha en cuanto al funcionamiento de un centro respecto a los procesos de producción en un mundo más organizado como el de la empresa (Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2014; De Miguel, 1989).

IMAGEN SOCIAL

La imagen social de escuela pone el énfasis en la colaboración, destacando las interacciones que se producen a partir de la misma. Podemos relacionar esta imagen con la caracterización de escuela como “construcción social y un orden negociado” (Geertz, 1973; Greenfield, 1985; Smircich, 1983). La acción organizativa se entiende como el resultado de la interacción social de los individuos, que reinterpretan continuamente el mundo social en el que están insertos.

Las metáforas encontradas pertenecientes a esta categoría de imagen sobre la escuela son (N=36): comunidad (5), contenedor (1), el mundo (1), elementos conectados (1), escenario de formación (6), grupo social (2), la vida (1), modelador social (1), mundo mágico (2), taller (4), un viaje (1) y la familia (11).

Refiriéndose a la escuela como organización, los principiantes comentan en el foro como la escuela está orientada a la familia, al hogar como institución organizativa donde cada miembro tiene un papel, una tarea o función que lo orienta hacia un lado u otro dentro del entramado social (“concebimos la escuela como una familia ya que la familia trabaja unida y en equipo para lograr fines en común propuestos por un conjunto de personas con el objetivo de velar por el bienestar de todos”). En esta percepción, destaca el componente afectivo y relacional de la comunicación educativa, a la vez que se pueden llegar a identificar los roles que desempeñan directivos, docentes y estudiantes, con los correspondientes a los roles familiares (López Yáñez *et al.*, 2008). Claro ejemplo de lo que decimos lo encontramos en afirmaciones del siguiente tipo: “donde el rol de cada uno es importante para el buen funcionamiento de la misma; uno de otros dependemos para hacer marchar bien nuestra gran familia”; “una escuela es como familia donde cada miembro desempeña un papel importante en el desarrollo integrar de sus hijos”.

Igualmente, aparece una consideración de la escuela como comunidad y como institución social, como “arquitectura abierta” en la que se potencian los mecanismos internos de participación de todos los miembros, con vistas a la relación con los correspondientes a la comunidad circundante. Esta idea de la escuela como construcción social no es nueva. Ya Lotto (1990) nos llamaba la atención sobre la misma, sobre la importancia de la acción como el emergente de la consideración de las organizaciones como realidades sociales compartidas. En definitiva, esta última concepción parte del reconocimiento de la generación de conocimiento como construcción social, por lo

que la escuela no debe considerarse como institución transmisora de información y conocimientos, sino como espacio en el que debe predominar el discurso crítico, con objeto de que se convierta en lugar de construcción de significados.

IMAGEN CULTURAL

El simbolismo constituye uno de los procesos organizativos que aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural de una organización determinada. La imagen cultural, por tanto, propicia la constitución de grupos que compartan una serie de valores y creencias, si bien tales grupos pueden ser diferentes, aunque influyendo unos en otros. Esta imagen la relacionamos con la caracterización de la escuela como cultura (Bates, 1992), donde lo importante es la interpretación de los fenómenos que ocurren, yendo más allá de la mera descripción de los hechos.

Las metáforas encontradas pertenecientes a esta categoría de imagen sobre la escuela son (N=44): almuerzo (2), caja de sorpresas (5), cama o almohada (1), estrellas (1), familia (29), nubes (2), segundo hogar (2), siembra de habichuelas (1) y vivero (1).

Como hemos mencionado, el profesorado principiante, en función de la explicación que ofrece a la metáfora elegida para conceptualizar la escuela, utiliza una misma palabra para dar explicaciones que se pueden situar en distintas imágenes de escuela. En ese sentido, la metáfora mi escuela es como una familia, o una gran familia, puede ser representativa de la escuela como imagen social, pero también de la escuela como cultura, incluso de la escuela como comunidad: “es una gran familia porque bien la familia es la base de la sociedad, y en la escuela se preparan los estudiantes para insertarse a la sociedad”. Y es que la importancia concedida en los últimos años a la cultura organizativa de los centros escolares ha hecho resaltar la concepción de la “escuela como comunidad”, frente a la escuela como organización formal.

La cultura puede contemplarse como el conjunto de rasgos distintivos de una colectividad, como sus “señas de identidad”. Son formas de vida creadas y sostenidas de forma colectiva, compartidas por diferentes individuos, y que no tienen que quedar determinadas por la estructura de la organización en la que se desenvuelve el colectivo. Están influidas, por tanto, por la interacción social entre los sujetos, de ahí que vinculemos el concepto familia a la caracterización de la escuela como cultura, en cuanto que los principiantes se refieren a ella como el lugar donde se prepara para la vida, se promueve el desarrollo de las personas y sus capacidades, siendo una de sus principales funciones permitir que los alumnos puedan socializar con personas de su misma edad, nivel evolutivo y emocional. Igualmente, se considera la escuela, desde una mirada similar, como espacio donde se sientan las bases en que se fundamenta la educación que impartimos a los alumnos, los valores y los principios éticos. Pero también se expresa que en la escuela, al igual que en las familias, se pueden dar diferentes formas de actuar, así como ideologías diversas, afectos, amor, conflictos, y soluciones a los mismos.

Resulta curiosa la metáfora de escuela como almuerzo, pero cuando solicitamos su explicación nos especifican que la consideran así porque “necesita de muchos complementos para tener buenos resultados”. La escuela necesita de docentes

audaces, innovadores, creativos e inteligentes; también de familias preocupadas por el bienestar de sus hijos, la escuela y la sociedad; y de un alumnado responsable, indagador y preocupado por su aprendizaje. Así considerado, podemos inferir que se trata de un aprendizaje que se realiza en el curso de la interacción social y en el que, aunque puede tener lugar la disidencia, en muchas ocasiones produce algún grado de ajuste entre la conducta individual y las expectativas sociales.

Desde otra mirada, la cultura podemos percibirla como parte del esfuerzo sistemático que hacemos los seres humanos para dar un sentido a todo cuanto nos rodea. Sin embargo, la multiplicidad de perspectivas que se pueden dar en un colectivo puede hacer complejo el proceso de atribución de un significado a un determinado hecho, ya que hay diferentes formas de entender una misma acción o acontecimiento. La cultura interviene en este sentido como un mecanismo reductor de la complejidad, dado que entre los significados posibles, la cultura proporciona a los miembros de la organización un repertorio de significados ya construidos y compartidos por otros, desde los que interpretar el mundo. Sería la concepción de cultura como una manera colectiva de ver las cosas (Rodrigo, 2014). Esto lo podemos apreciar en las explicaciones que se ofrecen a la escuela como caja de sorpresas, o como nubes del cielo.

Lo que ocurre en la escuela, como en la caja de sorpresas, es escasamente predecible (Hargreaves, 1998), no solo porque su entorno es complejo, sino también por su propia naturaleza multidimensional. Por tanto, desde este presupuesto, destacan la imprevisibilidad y complejidad de los procesos institucionales como características fundamentales. Cualquier actividad que implementemos en la escuela podemos conocer cómo se inicia, pero no cómo va a finalizar.

En cuanto a la referencia de escuela como cama o almohada, subyace la idea de escuela como lugar cómodo donde estar, donde los valores y creencias que se comparten la convierten en zona de confort. Es un claro ejemplo de aquellos que perciben la escuela como espacio alejado de conflictos, con dinámicas sociales que no comportan grandes turbulencias y la hacen operar en un clima importante de estabilidad. En definitiva, escuelas con una cultura institucional fuerte y que se extiende a la mayor parte de sus componentes.

IMAGEN COMUNITARIA

La imagen comunitaria de escuela se relaciona con la caracterización de organización como ecosistema. El contexto adquiere aquí una fuerza determinante, enfatizándose las relaciones y los intercambios entre el contexto y la comunidad.

Las metáforas encontradas pertenecientes a esta categoría de imagen sobre la escuela son (N=57): águila (1), camaleón (15), hogar/casa (23), conjunto de elementos (1), ensalada mixta (7), equipo de fútbol (1), huerto (1), océano/mar (4), naturaleza (1), organización (1), rincón para soñar (1) y cuerpo humano (1).

Una percepción de escuela original es la que la relaciona con lo mágico, con lugares para el sueño. Los tiempos han cambiado y los retos que debe afrontar la escuela son más complejos y diversos. Louis y Miles (1990), llegaron a la conclusión de que el cambio aparece como algo incontrolable, dependiente de las circunstancias específicas de cada centro. Y en este proceso de intentar dar la mejor respuesta a

cada una de las dificultades que se van presentando, cada docente tiene su imagen idealizada del centro, su sueño particular de cómo deberían ser esas respuestas y qué modelo perseguir (Díaz Requena, 2016).

Los docentes principiantes también llegan a explicar en el foro que la escuela es como el “cuerpo humano”, de forma diferente a lo especificado para esta misma metáfora en la imagen racional, ya que señalan que la escuela está configurada por elementos (aulas, maestros, alumnos, etc.) y cada uno de ellos tiene una determinada función y tarea para que todo funcione correctamente y podamos vivir en interacción con el entorno. Se entiende la escuela así, como un todo en el que funciona la interdependencia de todos sus elementos, lo que se aproxima a la consideración de escuela como ecosistema (Lorenzo, 1995).

Una vez más, los animales están representados en la imagen que de la escuela realiza el profesorado principiante, atribuyéndole metáforas de diferentes tipos: la escuela es como un “camaleón”, o como una “águila”, entre otras. Si bien algunas de las comparaciones pueden explicarse en base a lo que expresamos en otras imágenes de escuela, llama la atención la comparación con el camaleón. Si el camaleón cambia de color para camuflarse o pasar desapercibido, independientemente de otros factores como la luz o su estado de ánimo, algo parecido puede ocurrir con quienes configuran una comunidad educativa: “es como un camaleón que debe adaptarse a la situación del momento sin perder sus identidad, manteniendo sus valores y su naturaleza”. Estamos de este modo ante el significado de escuela como metáfora teatral (Santos Guerra, 1992). Esta metáfora nos permite interpretar lo que ocurre en la escuela como una representación en la que los individuos desempeñan el papel que corresponda, precisamente para pasar desapercibido o camuflarse, eso sí, mantienen su propia identidad, es decir, representan un determinado papel sin que se tengan que identificar con el personaje representado. Y es que la concepción de escuela y de su funcionamiento va a depender de la perspectiva desde la que se contemple, dado que no es lo mismo observarla desde una perspectiva técnica que desde un enfoque más interpretativo o político (González, 1990).

Por último, y al igual que sucede con las imágenes social y cultural, la representación de escuela como su casa u hogar es muy significativa. Teniendo en cuenta que perciben la escuela en esta imagen comunitaria como un conjunto de elementos que suman, en conjunto, con un objetivo o meta en común más que como personas unidad emocionalmente. Un elevado número de principiantes tienen una concepción de escuela como un hogar cálido, cómodo y con buenas relaciones personales entre ellos pero sin especificar qué emoción les une, tan solo como suma de personas, trabajadores y estudiantes en un mismo espacio físico.

IMAGEN DESORGANIZADA

Por último, la imagen de escuela (des)organizada, entendida como la ausencia de metas claras y definidas, así como, a veces, por un control excesivo sobre los resultados y procesos, la podemos relacionar con la caracterización de la escuela como anarquía organizada. Desde esta concepción, la participación es bastante fluida, pero al mismo tiempo muy dispersa, donde existe bastante ambigüedad en las preferencias y percepciones, con niveles altos de equilibrios y desequilibrios,

con fuerzas que tienden hacia la estabilidad y otras que tienden hacia el cambio y la inestabilidad (Solís y López, 2000). Pero también la podemos relacionar con la escuela como estructura débilmente articulada.

Las metáforas encontradas pertenecientes a esta categoría de imagen sobre la escuela son (N=11): viaje en autobús (4), viaje en tren (5) y rompecabezas (2).

Los maestros principiantes también hacen referencias y comparaciones de la escuela con viajes en determinados medios de transporte (autobús, coche o tren) en el sentido de concebir la escuela como vehículo que les transporta desde el no conocimiento hacia el aprendizaje y el saber: “viajamos, nos movemos en la escuela. Los alumnos viajan de no saber nada a aprender para la vida”. Tal vez, el hecho de que en ese transcurrir se reconozca la autonomía de cada sujeto para alcanzar un determinado aprendizaje, podemos asociar esta metáfora a la debilidad articularia de las organizaciones planteada hace ya bastante tiempo por Weick (1976). La escuela permite importantes márgenes de flexibilidad, consecuencia de las ventajas de la autonomía mencionada. Pero esto también tiene sus peligros, dado que un exceso de la misma puede derivar en la creación de espacios privados de ejercicio profesional, células aisladas que pueden derivar en la ausencia de coordinación e intercambios entre el profesorado, en el denominado “celularismo” (Willover, 1986).

De otra parte, se hacen referencias directas a objetos o cosas, como por ejemplo a un rompecabezas (la escuela se constituye por piezas que unidas forman un todo). La escuela como rompecabezas puede dar una idea de imagen perfectamente acoplada, pero también, si no somos capaces de articular las piezas debidamente, se pueda convertir en anarquía organizada (Lotto, 1990). Su idea al respecto sugiere la existencia de un orden interno al margen del formal o externo definido por la estructura organizada. La toma de decisiones por lo tanto no es el resultado de un proceso lineal de resolución de problemas, al convertirse la participación en un proceso fluido pero disperso (Meyer y Rowan, 1978) donde cada participante se comunica libremente, fijando tiempos y formas, pero de manera desorganizada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomando como base las imágenes propuestas por Miles y Ekholms (1985), en cuanto al análisis de metáforas, hemos realizado una aproximación a las concepciones que el profesorado principiante muestra sobre lo que se entiende por escuela y su función en la misma.

En torno a lo señalado, la imagen racional es la que con mayor frecuencia aparece. A través de ella, la escuela se entiende como un espacio en el que la vida colectiva está perfectamente organizada, ordenada y programada. En este sentido, se trata de una visión del lugar de trabajo como un sistema rígido, estático y poco proclive a la innovación y el cambio. Por ello, el rol fundamental del docente se centra en organizar el conocimiento y la materia, reforzándose los logros de aprendizaje y convirtiéndose en modelo a seguir. Podríamos decir que es una concepción de escuela próxima a la perspectiva conductista según Martínez, Saulea y Huber (2001) de acuerdo a la clasificación de metáforas en relación a las diferentes teorías del aprendizaje. Dentro de esta imagen de escuela se concibe el aprendizaje organi-

zativo según la idea que se ha desarrollado durante mucho tiempo en cuanto a su vinculación con un estado ideal que solo alcanzan algunos centros educativos. Y esa es la idea que pensamos que sigue predominando en el significado de las metáforas señaladas por el profesorado principiante. Se aleja esta idea, por tanto, de otras visiones que plantean que todas las organizaciones aprenden desde el mismo momento en que desarrollan estructuras basadas en el conocimiento y en la comunicación a través de las cuales se interpreta el significado de los acontecimientos y orienta la práctica (López Yáñez, 2003; Senge, 1995), más en línea con otras imágenes como la cultural, social o comunitaria.

¿Por qué predomina esta imagen de la escuela en el profesorado principiante? Pueden ser varias las razones. En primer lugar podemos asumir que los profesores principiantes tienen esa imagen de la escuela porque es la que les han promovido en su formación inicial. Es característico de los programas de formación inicial docente ofrecer una imagen demasiado estructurada, organizada y jerárquica de la escuela. Imagen que va cambiando conforme avanza la experiencia y la práctica del profesorado principiante. Una segunda razón puede ser que la imagen racional da seguridad y previsibilidad y por lo tanto es lo que los docentes principiantes necesitan en sus primeros años de ejercicio profesional. Una escuela organizada con sus normas y procedimientos claros es lo que a menudo demandan los docentes principiantes para sentirse seguros en un contexto que desconocen (Lavigne, 2014). Vinculado con lo anterior está el hecho de la dependencia cognitiva (y como consecuencia la falta de pensamiento autónomo) que caracteriza al profesorado principiante, que le lleva a asumir imágenes más simplistas y poco elaboradas (Pillen, Den Brok y Beijaard, 2013).

Con relación a la imagen política, podemos determinar como posibles causas de su escasa referencia a través de las metáforas, la falta de experiencia del profesorado principiante, el desconocimiento, sobre todo, de las dinámicas sociales de los centros educativos, así como la idealización de los mismos. Los principiantes llevan poco tiempo como docentes en los centros (cerca del 70% de ellos tiene experiencia menor de un año) por lo que aún no han podido experimentar o ser conscientes de la estructuración de los centros, del grado de jerarquización, de las relaciones de poder, de los procesos comunicativos y posibles conflictos. Del mismo modo, tienen una imagen de escuela idealizada, es decir, como un lugar exento de conflictos, intereses cruzados o luchas por el poder (Consuegra, Engels y Struyven, 2014).

Entre la imagen social y la comunitaria hemos de señalar las difusas y difíciles fronteras existentes entre ambas, en función de las explicaciones analizadas. Remitiéndonos a las aclaraciones ofrecidas, hemos podido redefinir cada una de ellas, pero aun así, y debido a su marcado carácter social, hemos querido destacar la importancia de su complementariedad, entendiéndose la escuela como una comunidad, como institución social abierta a diversas realidades (Lotto, 1990; Louis y Miles, 1990).

En definitiva, tenemos que considerar la importancia de analizar detalladamente las explicaciones que se ofrecen a cada metáfora en cuestión. En este estudio, como hemos indicado, hemos comprobado como un mismo concepto, como por ejemplo “familia”, se explica de forma que para algunos principiantes “esconde” una idea clara de escuela como cultura, mientras que otros dan una explicación que con-

lleva una imagen más social de la misma. Igual ocurre con “cuerpo humano”, aquí sí cabe una mayor diferenciación y significatividad en cuanto a que según algunas explicaciones la escuela se enmarcaría en una imagen racional de la misma, mientras que otros argumentos pueden ser claramente incluidos en su imagen comunitaria.

Los hallazgos obtenidos con este trabajo nos han permitido una aproximación al concepto de escuela que muestran los docentes principiantes que han participado en un programa de inducción a la docencia en República Dominicana. Partimos de la consideración de que la concepción que cada docente muestre sobre la escuela va a influir sobremanera en su forma de actuar en el desarrollo de sus funciones en la misma. Por lo tanto, este estudio tiene una proyección futura si se procede a analizar la relación entre concepto y acción profundizando en la actuación que puede conllevar un predeterminado concepto sobre la escuela y el desarrollo de la función docente. En definitiva, cada tipo de metáfora implica una concepción de escuela y de su propia función. La metáfora es el antecedente para comprender lo que se entiende por escuela y eso se traduce en lo que posteriormente se hace, porque el concepto influye en la acción. Por lo tanto, si la acción o función docente no la consideramos como la más adecuada, la alternativa o solución residirá en realizar una propuesta adecuada que conlleve a cambiar el concepto que se muestra sobre el lugar de trabajo del profesorado.

REFERENCIAS

- ABAWI, L. Metaphor: powerful imagery bringing learning and teaching to life. *Improving Schools*, United Kingdom: Sage Publications, v. 16, n. 2, p. 130-147, July 2013. <https://doi.org/10.1177/1365480213492409>
- ALGER, C. Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 25, n. 5, p. 743-751, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>
- ANDERSON, T. A.; GARRISON, D. R. *El E-learning del siglo XXI*: investigación y práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.
- BALL, S. *La micropolítica en la escuela*. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy*. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.
- BARDISA, T. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, España: OEI, v. 15, p. 13-52, 1997.
- BATES, R. Liderazgo y cultura escolar. In: CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992.
- BLASE, J. The micropolitical perspective. In: _____. (Ed.). *The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage, 1991. p. 1-18.
- BLASE J.; BLASÉ, J. The micropolitics of instructional supervision: a call for research. *Educational Administration Quarterly*, USA: Sage Journal, v. 38, n. 1, p. 6-44, 2002. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381002>

- BERNAL GUERRERO, A.; CÁRDENAS GUTIÉRREZ, A. R. La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, España: Universidad Internacional de La Rioja, v. 72, n. 257, p. 125-144, 2014.
- BULLOUGH, R. Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 8, n. 3, p. 239-252, 1992.
- CONSUEGRA, E.; ENGELS, N.; STRUYVEN, K. Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: a mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 42, p. 79-88, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.001>
- DE MIGUEL, F. M. Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona: AIDIPE, v. 7, n. 13, p. 21-56, 1989.
- DÍAZ REQUENA, J. H. La imagen sobre las escuelas que poseen los docentes venezolanos. *REICE — Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España: RINACE, v. 5, n. 5, p. 101-104, 2016.
- EMERSON, L.; MANSVELT, J. If they're the costumer, I'm the meat in the sandwich': an exploration of tertiary teachers' metaphorical constructions of teaching. *Higher Education Research and Development*, Australia: Thomson Reuters, v. 33, n. 3, p. 469-482, 2014. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841653>
- FERNÁNDEZ-MESA, A.; ALEGRE-VIDAL, J.; CHIVA-GÓMEZ, R. Orientación emprendedora, capacidad de aprendizaje organizativo y desempeño innovador. *Journal of Technology Management & Innovation*, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad Alberto Hurtado, v. 7, n. 2, p. 157-170, 2012. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242012000200013>
- GAGE, N. L. *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press, 1979.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking and computer conferencing: a model and tool to assess cognitive presence. *American Journal of Distance Education*, USA: Taylor & Francis, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2001.
- _____.; _____.; _____. The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. *The Internet and Higher Education*, USA: Elsevier, v. 13, n. 1-2, p. 5-9, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Gedisa, 1973.
- GONZÁLEZ, M. T. Nuevas perspectivas en el análisis de organizaciones educativas. In: CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR. Barcelona: PPU, 1990.
- GREENFIELD, T. B. Theories of educational organization: a critical perspective. *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, USA: Elsevier, v. 9, p. 5.240-5.251, 1985.
- GUTIÉRREZ, L. Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socioeducativa: proyecciones y reflexiones. *Revista Paradigma*, Venezuela: Paradigma, p. 14-17, 1996.
- HARGREAVES, A. *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998.

KILIÇ, Ç.; YANPAR YELKEN, T. Belgian and Turkish pre-service primary school teachers' metaphoric expressions about mathematics. *Eurasian Journal of Educational Research*, Turkia: Ani Publishing, n. 50, p. 21-42, 2013.

KOLAKOWSKI, L. *La filosofía positiva*. Madrid: Cátedra, 1988.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Los mitos del objetivismo y el subjetivismo*. Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra, 1986.

LAVIGNE, A. L. Beginning teachers who stay: beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 39, p. 31-43, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.002>

LEAVY, A.; MCSORLEY, F.; BOTÉ, L. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 23, p. 1.217-1.233, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>

LÓPEZ YÁÑEZ, J. Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, España: Ministerio de Educación, v. 332, p. 75-95, 2003.

LÓPEZ YÁÑEZ, J.; MORENO, M. S.; MURILLO-ESTEPA, P.; MARTÍNEZ, J. M. L.; ALTOPIEDI, M. *Dirección de centros educativos: un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis, 2008.

LORENZO, M. L. *Organización escolar*. La construcción de la escuela como ecosistema. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1995.

LOTTO, L. S. Thinking and theorizing about organizations and educational administration. In: THUSTON, P. W.; LOTTO, L. S. (Eds.). *Advances in educational administration*. Greenwich: JAI Press, 1990. p. 27-188.

LOUIS, K. S.; MILES, M. *Improving the urban high school: what works and why*. Nueva York: Teachers College Press, 1990.

MARCELO, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1986.

_____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

MARCELO, C.; BURGOS, D.; MURILLO, P.; LÓPEZ, A.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MAYOR, C.; HERRERA, B.; JASPEZ, J. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, España: OEI, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016a.

MARCELO, C.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MURILLO, P.; MARCELO-MARTÍNEZ, P. Mentoría para la inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C (Eds.). *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*. Oporto: De Facto Editores, 2016b. p. 27-188.

MARCELO, C.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MAYOR, C. B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, España: Universidad de Murcia, v. 48, n. 4, p. 1-28, 2016. <https://doi.org/10.6018/red/48/4>

- MARTÍNEZ, M.; SAULEDA, N.; HUBER, G. Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 17, n. 8, p. 965-977, 2001. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9)
- MEYER, J.; ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: MEYER, J. W. (Ed.). *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. p. 97-102.
- MILES, M.; EKHOLMS, M. School improvement at the school level. In: VAN VELZEN, W. G. (Ed.). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. Belgium: ACCO, 1985. p. 123-180.
- MINGORANCE, P. La metáfora como representación del pensamiento en el lenguaje del profesor: el constructo enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, España: Sociedad Española de Pedagogía, v. 44, n. 3, p. 245-252, 1992.
- MUNBY, H. Metaphor and teacher's knowledge. *Research in the Teaching of English, USA: NCTE*, v. 21, n. 4, p. 377-397, 1987.
- MUNBY, H.; RUSSELL, T.; MARTIN, A. Teachers' knowledge and how it develops. In: RICHARDSON, R. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington, DC: AERA, 2001. p. 877-904.
- MUNICIO, P. La estructura del centro escolar. *Revista de Educación*, España: Ministerio de Educación, v. 266, p. 95-131, 1981.
- PAULSTON, R. G. Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. In: COOKSON, P. W.; SCHNEIDER, B. (Eds.). *Transforming schools*. Trend, dilemmas and prospects. Nueva York: Garland, 1995. p. 137-179.
- PILLEN, M.; DEN BROK, P.; BEIJAARD, D. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 34, p. 86-97, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- PINNEGAR, S.; MANGELSON, J.; REED, M.; GROVES, S. Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, United Kingdom: Elsevier, v. 27, n. 3, p. 639-647, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.002>
- RODRIGO, M. A. El despertar de la conciencia en el proceso actual de cambio cultural. *Scripta Ethnologica*, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, v. 36, p. 108-128, 2014.
- ROMANO, M. Online discussion as a potential professional development tool for first-year teachers. *Technology Pedagogy and Education*, United Kingdom: Thomson Reuters, v. 17, n. 1, p. 53-65, 2008. <https://doi.org/10.1080/14759390701847591>
- SÁENZ, Ó. Perspectivas actuales de la organización. In: LORENZO, M.; SÁENZ, O. (Dir.). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, 1993. p. 9-40.
- SANTOS GUERRA, M. Á. Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad. *Aula de innovación educativa*, Madrid: Graó, v. 6, p. 42-51, 1992.
- SENGE, P. *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica, 1995.

- SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Research*, USA: Sage Journal, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, USA: Sage Journal, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983. <https://doi.org/10.2307/2392246>
- SOLÍS, P. C.; LÓPEZ, B. E. El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional. *Revista Contaduría y Administración*, México: UNAM, v. 12, n. 1, p. 7-13, 2000.
- TANNEHILL, D.; MACPHAIL, A. What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, United Kingdom: Thomson Reuters, v. 19, n. 2, p. 149-163, 2014. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>
- TOBIN, K. Changing metaphors and beliefs: a master switch for teaching? *Theory Into Practice*, USA: Thomson Reuters, v. 29, p. 122-127, 1990. <https://doi.org/10.1080/00405849009543442>
- WEICK, K. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, USA: Sage Journal, v. 1, n. 21, p. 1-19, 1976. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- WILLOVER, D. J. Organizational theory and the management of schools. In: HOYLE, E.; MCMAHON, A. (Eds.). *The management of schools*. World Yearbook of Education. Nueva York: Routledge, 1986. p. 29-44.
- ZHAO, Y.; ENGLERT, C. S.; CHEN, J.; JONES, S. C.; FERDIG, R. E. The development of a web-based literacy learning environment: a dialogue between innovation and established practices. *Journal of Research on Computing in Education*, USA: Thomson Reuters, v. 32, n. 4, p. 435-454, 2000. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782290>

SOBRE LOS AUTORES

PAULINO MURILLO ESTEPA es doctor en didáctica y organización educativa por la Universidad de Sevilla (España). Profesor de la misma institución.
E-mail: paulino@us.es

CARMEN GALLEGO-DOMÍNGUEZ es doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Sevilla (España). Profesora de la misma institución.
E-mail: cgallego@us.es

CARLOS MARCELO GARCÍA es doctor en didáctica y organización educativa por la Universidad de Sevilla (España). Profesor de la misma institución.
E-mail: marcelo@us.es

Recibido el 26 de febrero de 2017

Aprobado el 26 de mayo de 2017

